



**HAL**  
open science

# L'impact de la littérature de jeunesse sur la création de l'identité genrée chez les élèves de moins de 12 ans

Violaine Rabel, Ludivine Rouablé

## ► To cite this version:

Violaine Rabel, Ludivine Rouablé. L'impact de la littérature de jeunesse sur la création de l'identité genrée chez les élèves de moins de 12 ans. Education. 2019. dumas-02337040

**HAL Id: dumas-02337040**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02337040>**

Submitted on 29 Oct 2019

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Master 2 MEEF

« Métier de l'Enseignement, de l'Education et de la formation »

Mention Premier Degré

L'impact de la littérature de jeunesse sur  
la création de l'identité genrée chez les  
élèves de moins de 12 ans

*Par RABEL Violaine et ROUABLE Ludivine.*

Année universitaire : 2018 - 2019

Directrice de mémoire : Tiphaine GAUDONVILLE,  
ATER en Psychologie

## **Table des matières**

Engagements de non-plagiat .....	2
Table des matières .....	4
I. Introduction .....	6
II. Cadre théorique .....	7
2.1. Définitions des termes de « sexe » et de « genre » .....	7
2.2. Une socialisation différenciée des filles et des garçons .....	8
2.3. La littérature de jeunesse .....	11
2.3.1. Du développement de la littérature de jeunesse à aujourd'hui .....	11
2.3.2. La littérature de jeunesse vecteur de stéréotypes genrés .....	12
2.3.3. Des stéréotypes présents également dans les manuels scolaires .....	14
2.4. Problématique .....	17
III. Méthodologie .....	20
3.1. Population .....	20
3.2. Procédure .....	20
3.3. Outils .....	23
IV. Résultats .....	27
4.1. L'influence de la littérature de jeunesse sur la création identitaire de l'individu.....	27
4.2. L'identification des individus à des personnages réels ou fictifs .....	34
4.3. La déconstruction ou l'évolution des représentations genrées .....	39
V. Analyse .....	53
VI. Conclusion .....	62
Bibliographie .....	65
Annexe I .....	68
Annexe II .....	71
Annexe III .....	74

Annexe IV .....	76
Annexe V .....	77
Annexe VI .....	79
Annexe VII .....	81
Annexe VIII .....	86
Annexe IX .....	87
Remerciements .....	88
4ème de couverture .....	89

## **I. Introduction**

Depuis quelques années maintenant, au sein de la société, diverses actions sont mises en place afin de garantir et de prôner l'égalité des sexes. Les inégalités interindividuelles et les stéréotypes qui en découlent sont un sujet pertinent tout au long de la vie, et ont un impact constant sur le développement de l'individu. Ce mémoire traitera de la thématique des différences interindividuelles entre les sexes. Cependant, elle sera abordée plus précisément dans le cadre de la littérature enfantine. Le sujet de cette étude sera donc la place du genre dans la littérature de jeunesse. Le choix de la thématique sur les différences interindividuelles entre les sexes a été une évidence au vu du contact quotidien qu'un professeur a avec ses élèves. Ces derniers sont les futurs citoyens qui constitueront la société. En tant qu'enseignantes en devenir, le rôle d'éducation et de développement de l'enfant est prôné dans le Référentiel de Compétences Professionnelles des Métiers du Professorat et de l'Éducation de juillet 2013. De plus, ce sujet est intéressant car d'une part, peu de professionnels l'ont abordé et ce déficit d'informations sera une source de motivation afin de faire des recherches tant sur le plan théorique que pratique. D'autre part, il est en adéquation avec le métier de professeur des écoles car la littérature de jeunesse a une place essentielle dans le milieu scolaire. Cet écrit se focalisera sur l'école primaire et plus particulièrement l'élémentaire (soit les élèves de cycle 2 et de cycle 3, soit du Cours Préparatoire jusqu'au Cours Moyen de deuxième année).

Cette étude sera développée en plusieurs points. Une introduction expliquera la thématique du mémoire. Elle sera suivie d'un cadre théorique expliquant les notions indispensables à la compréhension du sujet. Puis, une problématique et des hypothèses seront formulées avant le début de la recherche. Enfin, le mémoire se terminera sur une partie réflexive et analysée de l'impact de la littérature de jeunesse genrée sur des élèves de cycle 2 et plus précisément sur une classe de CP dédoublée dans un quartier REP urbain ainsi que sur des élèves de cycle 3 et plus précisément du niveau CM1 en région rurale.

## **II. Cadre théorique**

### **2.1. Définitions des termes de « sexe » et « genre »**

L'étude de ce sujet a fait émerger de nombreux termes pour lesquels leurs définitions précises seront importantes pour la compréhension de tous.

Pour commencer, il est important de comprendre la nuance qui existe entre les termes « sexe » et « genre ». Le dictionnaire *Larousse* (2019) définit le terme « sexe » comme étant le « caractère physique permanent de l'individu humain, animal ou végétal, permettant de distinguer, dans chaque espèce, des individus mâles et des individus femelles ». Cette définition vulgarisée permet la compréhension de toute personne et est accessible autant pour des enfants que pour des adultes. Tout au long de cet écrit, des références à des définitions vulgarisées de chaque terme seront faites, afin de mettre en perspective la manière dont la population non experte la comprend.

Tout d'abord, la « gender history » est apparue dans les années 1950 en milieux psychiatriques et médicaux aux Etats-Unis, montrant une différence entre le « sexe » comme élément biologique, physiologique et le « genre » comme ensemble de caractéristiques comportementales et de conventions sociales communément acceptées en société sur la base d'une division sexuelle (Löwy & Rouch, 2003). Le genre est une représentation dualiste, elle s'est construite sur l'histoire et la culture des identités sexuées formant une division du monde en deux parties : la féminité et la masculinité. Par la suite, Mead (1963) montrera que les traits de caractère que la société qualifie de « masculins » ou de « féminins » sont déterminés par le sexe et sont des construits venant de la société (Declercq, 2008).

Dans les années 1970, les études sur le « genre » apparaissent et sont utilisées par les féministes pour démontrer que les inégalités entre les sexes sont issues de facteurs sociaux, culturels et économiques et non seulement biologiques. Pour définir le genre, Marguerite (2008), dans son article « Genre et éducation », reprend la définition de Nouvelle (2006) qui l'exprime comme étant un terme « utilisé pour désigner la dimension sociale des rôles associés aux individus de sexe féminin et masculin » (Nouvelle, 2006, cité par Marguerite, 2008).

C'est au 21<sup>ème</sup> siècle, que ce concept devient un sujet prépondérant en société. Selon Poulin-Dubois et Serbin (2006), le genre est la première catégorie sociale que les jeunes enfants développent. Il est également défini par la sociologue Oakley comme un terme se référant à la culture, à une classification sociale, au contraire du sexe qui serait une différenciation biologique. Elle le résumait ainsi en 1972, dans son ouvrage *Sex, gender and society*, « Le sexe est biologique, le genre est social » (traduction libre de Oakley, p.115, 1972, cité par Ferry, 2015).

Toute personne se construit une identité, celle-ci n'est pas innée. C'est ce que nous nommons communément « l'identité genrée » (que l'on peut aussi trouver sous les termes d'« identité de genre » ou d'« identité sexuée » dans les ouvrages scientifiques). En effet, ces termes sont définissables comme étant le fait d'appartenir culturellement ou socialement à l'un des deux sexes. C'est d'ailleurs ce que Duru-Bellat explique dans son article « A l'école du genre » publié dans *Enfances & Psy* (2016), puisqu'elle la définit comme une « expérience intime que l'on a de soi-même, comme homme ou comme femme, de manière plus ou moins marquée » (p.90-100). Par conséquent, cette identité genrée n'est pas obligatoirement la même que l'identité sexuelle. Une personne née femme biologiquement, soit avec des organes génitaux femelles, peut se sentir homme sans en avoir les caractéristiques biologiques et inversement.

## **2.2. Une socialisation différenciée des filles et des garçons**

La famille est le premier agent socialisateur que l'enfant rencontre dès sa naissance, au début de sa socialisation (Chombart de Lauwe, 1980). C'est un processus au cours duquel un individu apprend à vivre en société, intériorise des normes, des valeurs et construit son identité sexuée, psychologique et sociale, grâce à son environnement comprenant les encadrants parentaux et professionnels (Durkheim, 1922). La socialisation transforme progressivement un nouveau-né en être social par l'éducation parentale et scolaire (Chombart de Lauwe, 1980). Elle débute dès la naissance et se poursuit tout au long de la vie pour s'achever à la mort de l'individu (Durkheim, 1922).

Durkheim (1922) distingue deux grandes phases de socialisation. Tout d'abord la phase primaire, de la naissance à la fin de l'adolescence. Celle-ci façonne durablement la personnalité de l'enfant et est assurée par la famille, l'école ou le groupe de pairs pendant sa prime enfance (Chombart de Lauwe, 1980 ; Pferfferkron, 2015). Par la suite, la phase secondaire entraîne une reconstruction de l'identité individuelle durant l'âge adulte, pouvant aller à l'encontre des apprentissages de la socialisation primaire ou bien la continuer selon le groupe d'appartenance de l'individu ou celui de référence. Dans la présente étude, les recherches se centreront sur la phase primaire de la socialisation, car ce mémoire aura pour focale une étude du développement de l'identité genrée durant l'enfance jusqu'à la douzième année de l'individu.

Durant cette première phase de socialisation, l'enfant va construire son identité sexuée (Duru-Bellat, 2016). Cette période a pour objectif de faire prendre conscience à l'enfant s'il est un garçon ou une fille, soit son sexe biologique (Poulin-Dubois & Serbin, 2006). L'identité est une « réalité individuelle » selon Declercq (2008), comprenant des caractéristiques déterminées sur lequel l'individu n'a aucun pouvoir comme l'âge, le sexe, la race et d'autres modifiables comme la personnalité, la religion ou la classe sociale. Lors de cette période, les individus vont intérioriser des comportements, des rôles, des attitudes (Chombart de Lauwe, 1980) créant des stéréotypes implicites pouvant être véhiculés aux enfants par les interactions dans la vie quotidienne par les parents, les professionnels (enseignants, assistantes maternelles...) ainsi qu'avec les pairs. Tous ont des attentes précises en fonction du sexe de l'enfant (Dermenjian, 2013 ; Duru-Bellat, 2016 ; Mead, 1963 ; Rollet-Echalier et al., 2014). Les garçons attendent des autres garçons une certaine force et une sensibilité inexistante (comme le montre cette expression : « tu pleures comme une fille »). Ils attendront du sexe opposé, qu'elles soient coquettes et aient un comportement favorable envers autrui. Les matières scolaires peuvent également mettre en avant certaines attentes de la part de l'enseignant, notamment en sciences pour les garçons et en langue pour les filles. De plus, selon Mosconi (2004), les enseignants interagissent à 44% avec les filles contre 56% avec les garçons. Ces chiffres montrent les inégalités comportementales inconscientes que peuvent avoir les professeurs envers leurs élèves.



Un autre facteur d'influence est les jouets offerts par la famille et utilisés par les professionnels de la petite enfance. En effet ces derniers préparent les enfants à leur futur rôle social au sein du système de genre pour de nombreux auteurs (Belotti, 1974 ; Brugeilles, Cromer & Cromer, 2002 ; Dermenjian, 2013 ; Duru-Bellat, 2016 ; Rollet-Echalier et al. 2014 ; Vincent, 2001). La vie familiale et domestique, pour les filles avec notamment des poupées, des poussettes, des appareils domestiques miniatures et de nombreux accessoires de beauté. Ces objets permettraient à l'enfant d'imiter et d'intérioriser le rôle maternel et domestique en ayant pour modèle, sa mère et les encadrants de crèches, par exemple, qui sont majoritairement des femmes. À l'inverse, on propose aux garçons des jouets variés comme des véhicules, des outils de bricolage, des jeux de constructions, des jeux scientifiques, de combats (Vincent, 2001). Les garçons pouvant ainsi imiter et mettre en scène les métiers les plus rémunérateurs en apprenant la compétition et la violence (Dermenjian, 2013). Cela a pour conséquence une « répartition traditionnelle des rôles » dans la société. Celui des femmes serait de s'occuper du foyer soit dans la sphère privée. Le « rôle social traditionnel » des hommes serait celui de pourvoyeur de ressources, soit dans la sphère publique. Ce « rôle social » des hommes leur donne un pouvoir économique, social et politique (Pfefferkorn, 2012). Ces représentations dites « traditionnelles » sont à l'origine du maintien des stéréotypes et cela a pour conséquence une transmission des différences et la création de comportements genrés (Chombart de Lauwe, 1980 ; Duru-Bellat, 2016 ; Rollet-Echalier et al., 2014). Quelques fois les enfants vont essayer de jouer avec un objet qui ne correspond pas à la norme de genre sociétale. Ces derniers seront rappelés à l'ordre rapidement par le comportement, le geste ou la parole de leurs pairs dont l'adulte. Cela est encore plus flagrant quand c'est un garçon qui souhaite utiliser un jouet dit « de fille », notamment dans les classes populaires (Belotti, 1974 ; Vincent, 2001). Par conséquent, une notion d'auto-censure est visible chez les individus qui s'interdisent de faire ou de dire car cela ne serait pas accepté par la société selon leur « genre ».

Mead, dans ses travaux datant de 1930, montre que ce processus de différenciation des genres va rendre naturel des conceptions culturelles produites par la société. Il va avoir pour effet de créer une hiérarchisation des genres avec une suprématie du « masculin » sur le « féminin » qui sera le plus valorisé, tant dans la sphère publique et professionnelle (en société, au travail), que dans la sphère privée (au sein du couple, dans la famille, dès l'enfance voire la naissance) (Pferfferkron, 2015 ; Rollet-Echalier et al., 2014).

Les inégalités sociales entre les hommes et les femmes sont encore nombreuses aujourd'hui même si, juridiquement, ils ont les mêmes droits. En effet, le 27 octobre 1946 la loi garantit à la femme dans tous les domaines des droits égaux à ceux de l'homme selon le préambule de la Constitution. La loi du 4 août 2014 permet l'égalité entre les femmes et les hommes afin de combattre les inégalités dans la sphère privée, professionnelle et publique. Ces exemples montrent que l'aspect juridique n'est pas suffisant pour changer les représentations sur les rôles « traditionnels » des femmes et des hommes.

### **2.3. La littérature de jeunesse**

#### **2.3.1. Du développement de la littérature de jeunesse à aujourd'hui.**

De connivence avec les travaux de Brugeilles et al. (2002) ainsi que ceux de Rollet-Echalier et al. (2014), Prince (2010) souligne que depuis son apparition, la littérature de jeunesse a un rôle particulier dans la vie des enfants. Utilisée, d'abord, comme support moralisateur et religieux au 12<sup>ème</sup> siècle, la littérature pour enfants s'est peu à peu développée et a évolué afin de devenir un support d'évasion et de réflexion, au travers, notamment, de diverses histoires fictionnelles ou réelles. Il faudra attendre la seconde moitié du 19<sup>ème</sup> siècle pour que l'influence religieuse ne cesse d'évoluer et que les enfants deviennent les héros principaux de cette littérature. Cependant, les livres restent des supports d'un message indiquant aux enfants le rôle qu'ils auront dans leur vie future (Brugeilles et al., 2002 ; Dermenjian, 2013 ; Duru-Bellat, 2016 ; Rollet-Echalier et al., 2014 ; Vincent, 2001).

Ces ouvrages existent depuis de nombreuses années. La première collection littéraire pour la jeunesse est nommée « Bibliothèque rose » et apparaît en 1855-1856 (Prince, 2010). Mais à cette époque, peu d'enfants savent lire et ont accès à cet univers. Les lois Jules Ferry en 1881 et 1882, imposant l'instruction gratuite, obligatoire et laïque vont entraîner une forte hausse du nombre de lecteurs. Par la suite, de nombreux types de livres font leur apparition : les albums avec différentes couleurs, différents types d'écritures, ou encore les bandes dessinées. De nouveaux thèmes vont émerger, plus francs et plus sensibles voire tabous parfois (l'homosexualité, la violence, ...).

Aujourd'hui, la littérature de jeunesse peut prendre diverses formes (documentaires, albums, imagiers, romans, abécédaires, fables, etc.) et sous différents genres (fantastiques, épique, romantique, etc.). De plus, ce segment de la littérature est assez particulier. En effet, il s'adresse à un public à la fois large et diversifié qui va de la prime enfance à l'adolescence, des petits garçons aux femmes adultes, le tout en s'adaptant à l'univers, à l'imaginaire et au niveau de langage de chacun (Prince, 2010).

### 2.3.2. La littérature de jeunesse vecteur de stéréotypes genrés

Dans les pays développés, des livres sont proposés aux enfants dès leur plus jeune âge. Or, cette littérature de jeunesse apporte avec elle des normes et des valeurs stéréotypées voire discriminatoires (Belotti, 1974 ; Brugeilles et al., 2002 ; Dermenjian, 2013 ; Rollet-Echalier et al., 2014 ; Vincent, 2001). En effet, les livres illustrés pour enfants sont des facteurs de renforcement des stéréotypes de genre (Rollet et al., 2014) comme expliqué précédemment avec les jouets (Vincent, 2001). Les héros masculins y sont, les plus souvent représentés sur les couvertures de livres. Au contraire, les figures féminines présentes dans ces types d'ouvrages restent généralement dans leurs foyers, tandis que les hommes ont une activité professionnelle (Pfefferkorn, 2012). Les qualités attribuées aux personnages des livres sont aussi souvent stéréotypées. Les filles sont plus souvent désignées comme intellectuelles et sociales alors que les garçons sont plus fréquemment présentés comme des aventuriers ayant une force remarquable. Les couleurs (rose, bleu), les vêtements et représentations des autres personnages (des robes, du

maquillage, des bijoux, pour les filles voire les femmes ; des pantalons, des t-shirts, des salopettes, pour les garçons voire les hommes) ainsi que les illustrations sont aussi des facteurs de stéréotypes. La littérature de jeunesse présente aux enfants des personnages masculins dominants, héroïques, forts, invincibles, protecteurs par rapport aux personnages féminins qui sont des personnages mineurs, faibles, fragiles, parfois niais, certes beaux mais en détresse et ayant besoin d'être sauvés par le héros (Dermenjian, 2013).

Ainsi, la littérature de jeunesse est, selon le *Larousse* (2019), « un ensemble des livres destinés à la jeunesse, depuis la petite enfance jusqu'à l'adolescence ». Aujourd'hui, les médias jouent également un rôle crucial dans la transmission des rôles sexués. La manière dont sont présentés les hommes et les femmes dans les médias, va permettre aux enfants d'acquérir des représentations sur les rôles sexués. En effet, à travers les albums illustrés et les livres proposés aux enfants, les dessins animés, la publicité ou encore les manuels scolaires, l'enfant se familiarise avec tout un ensemble de représentations sur les rôles et attributs des hommes et des femmes, qui sont souvent plus stéréotypés que dans la réalité.

Selon Brugeilles et al. (2002), les albums ont pour objectif de familiariser l'enfant avec l'écrit, à le distraire, à stimuler son imagination, tout en accompagnant sa découverte du monde, de son corps, de ses émotions, de ses relations familiales et avec autrui, soit favoriser la socialisation et l'intériorisation de normes. Les albums illustrés sont omniprésents dès la naissance de l'enfant et vont le suivre tout au long de sa vie en évoluant vers la lecture et la scolarisation ensuite (Vincent, 2001). A travers les livres, l'enfant va être confronté au monde qui lui est proposé et assimiler des images qui vont contribuer à sa construction identitaire (Brugeilles et al., 2002 ; Duru-Bellat, 2016 ; Rollet-Echalier et al., 2014 ; Vincent, 2001). Mussen (1980) a défini l'identité comme « une structure mentale composée, ayant des caractères à la fois cognitifs et affectifs, qui comprennent la perception de l'individu par lui-même, en tant qu'être distinct, conforme à lui-même, séparé des autres, dont le comportement, les besoins, les motivations et les intérêts ont un degré raisonnable de cohérence » (cité par Murcier, 2005). Cette identité peut aussi être influencée par des ouvrages présents dans le développement de l'enfant vivant dans les pays développés, tels que les manuels scolaires. Ces derniers sont-ils garants de l'égalité Homme-Femme, comme le préconise la loi datant de 2014 sur ce sujet ?

### 2.3.3. Des stéréotypes présents également dans les manuels scolaires

Selon le Haut Conseil à l'Égalité entre les Femmes et les Hommes (2017), les femmes représenteraient environ 10% des personnages présentés dans l'ensemble des manuels scolaires de français. La contribution de ces derniers à la reproduction des identités féminines et masculines est invisible aux yeux des individus car les préjugés sont intégrés et transmis par la société. Par conséquent, les images mentales qui sont véhiculées par la société forment des stéréotypes se retrouvant parfois dans les ouvrages scolaires, outils d'apprentissage indispensables à la connaissance. En effet, les stéréotypes perturbent les yeux et les oreilles seulement si la personne est en désaccord avec la croyance de l'existence d'une nature dite « féminine » et « masculine ».

Les représentations féminines et les modèles d'identification en direction des femmes sont, non seulement très minoritaires, mais ils sont aussi fortement stéréotypés. Les auteurs des manuels scolaires laissent peu de places aux héroïnes (en dehors de Jeanne d'Arc, elles sont relativement absentes), aux auteures et aux créatrices. Alors que les autres médias (comme la télévision, la radio, la presse ou Internet) et supports éducatifs (tels que les jeux, les livres, les mangas, les bandes dessinées, les dessins animés éducatifs) leur offrent une place croissante (Fifi Brindacier, Fantômette, Adèle Blanc-Sec, Mafalda, Dora l'exploratrice ou La Reine des Neiges par exemple). Même si l'écriture des albums reste essentiellement féminine, les illustrations quant à elles, sont réalisées le plus souvent par des hommes (Dermejian, 2013). De plus, les rôles professionnels tenus par l'un ou l'autre sexe diffèrent : les femmes sont le plus souvent employées de maison, serveuses, professeuses, infirmières ou coiffeuses, c'est-à-dire des substituts de fonctions dévolues à la tenue de la maison, tels que l'éducation des enfants, l'esthétique, le soin au corps et d'autrui autrement appelé « *le care* ». Les professions prestigieuses comme capitaine, pompier, explorateur, médecin, artiste, pilote, marin, astronaute, architecte ou politicien sont dédiées au contraire fréquemment à des hommes (Brugilles et al., 2002 ; Dermejian, 2013 ; Duru-Bellat, 2016 ; Rollet-Echalier et al., 2014). Les ouvrages éducatifs utilisés à l'école occultent le fait que de plus en plus de femmes exercent aujourd'hui tous types de métiers et occupent des professions avec des grandes responsabilités. Il y aurait donc une valorisation du genre masculin dans l'apprentissage et la socialisation

primaire de l'enfant notamment dans l'institution scolaire (Dermenjian, 2013). Ces différences genrées vont malheureusement nourrir l'imaginaire et orienter la construction de l'identité genrée des individus.

Bénédicte Fiquet, journaliste et chargée de mission « genre » de l'association Adéquations a réalisé un livret *Littérature de jeunesse non sexiste* en 2011. Ce document propose un certain nombre de titres d'ouvrages pour les plus jeunes. Elle y fait le constat que nous comptons dans les albums pour enfants, deux fois plus de héros que d'héroïnes et dix fois plus quand les personnages sont des animaux « humanisés ». Les filles continueraient à être surreprésentées dans les activités à la maison, secondant à l'occasion leur mère dans les tâches maternantes ou domestiques (Brugeilles et al., 2002 ; Dermenjian, 2013 ; Rollet-Echalier et al., 2014). A l'opposé, les garçons auraient des activités beaucoup plus socialisantes, en jouant avec des copains à l'extérieur, dans des lieux publics. Ces derniers y feraient des bêtises ou du sport (Brugeilles et al., 2002 ; Dermenjian, 2013 ; Rollet-Echalier et al., 2014). Elle a pu constater lors d'une enquête dans un centre commercial, que 39,5% des romans sont clairement identifiés pour les « filles » (grâce à des affichages). Ce sont de jeunes héroïnes plutôt sages et discrètes dont les activités plébiscitées sont en majorité le soin auprès des animaux (15%) ou la danse (5%), qui véhiculent des valeurs dites « féminines » telles que la grâce, la légèreté, l'expression des sentiments. Les stéréotypes de genre concernent autant les garçons que les filles.

Depuis quelques années, ces stéréotypes sont dénoncés par diverses associations et groupes, visant particulièrement les médias : télévisions, publicités, magazines ou réseaux sociaux. Déjà en 1970, les groupes féministes dénoncent les stéréotypes liés aux sexes dans la littérature de jeunesse et indiquent que ceux-ci maintiennent et renforcent les inégalités sexuées. L'étude réalisée par Brugeilles et al. (2002) trente ans plus tard, montre que malgré leur plus faible présence, les stéréotypes font toujours partie intégrante des livres pour enfants aujourd'hui (Brugeilles et al., 2002 ; Dermenjian, 2013 ; Rollet-Echalier et al., 2014 ; Vincent, 2001).

La littérature de jeunesse est en expansion depuis le début du siècle avec un enjeu économique et éducatif (Brugeilles et al., 2002). Les parents sont de plus en plus attentifs à ce support d'apprentissage. L'image du livre serait celui de la culture, de l'intelligence, du prestige et par conséquent d'avenir avec une ascension sociale. Il est aussi le premier support d'acquisition et d'intériorisation des modèles sociaux et de la société hiérarchisée (Rollet-Echalier et al., 2014). Le plus souvent l'image en dit plus que le texte et est plus retenue par l'enfant. De plus, la littérature de jeunesse étant un support socialisateur, l'influence qu'elle peut exercer sur son public cible peut s'avérer déterminante pour la création d'une identité personnelle chez un individu (Brugeilles et al., 2002 ; Duru-Bellat, 2016 ; Rollet-Echalier et al., 2014 ; Vincent, 2001). En effet, le choix de l'ouvrage par le parent différencie les thématiques dites « féminines » (les princesses, les fées, soit le monde du fantastique) de celles dites « masculines » (les chevaliers ou l'espace le plus souvent) qui font appel au monde scientifique (Brugeilles et al., 2002). Les albums accordent aux personnages féminins une place minoritaire leur attribuant des traits de personnalité, des rôles et statuts dévalorisants et en décalage avec la réalité. Quant aux personnages masculins, leur place serait plus valorisée mais tout autant stéréotypée que les personnages féminins. Les parents lisant un livre à leurs enfants peuvent véhiculer implicitement ses stéréotypes de genres sur une caractéristique du personnage (par exemple « c'est une femme », « elle a du rouge à lèvres », « elle porte du rose », « elle a des bijoux »). L'enfant va intérioriser l'information donnée par l'adulte et l'associer au sexe biologique pour le transformer en sexe social.

Pour conclure, toutes les cultures sont habitées par des stéréotypes sexués (éducation, histoire, traditions, littérature, langage, ...). Chacun est libre de se conformer à un stéréotype ou non (par exemple une fille peut être pompière et un garçon n'est pas obligé de jouer au foot). Chacun doit respecter le choix de l'autre de se conformer ou non à un stéréotype. Ce qu'il faut éviter, c'est le préjugé : avoir un jugement négatif sur un groupe ou une personne (racisme, sexisme, ...). Il faut donc apprendre aux garçons et aux filles à se respecter mutuellement, tels qu'ils sont, avec leurs similarités et leurs différences, sans se conformer à autrui.

## **2.4. Problématique et hypothèses**

Le thème du genre dans l'éducation est un sujet brûlant d'actualité. En effet, la question du « genre » est interrogée dans les ouvrages qu'ils soient scolaires ou non (Brugeilles et al., 2002 ; Dermenjian, 2013 ; Poulin & Serbin, 2006 ; Prince, 2010 ; Rollet-Echalier et al., 2014 ; Vincent, 2001). Dans les manuels de français (Haut Conseil de l'égalité, 2011), les femmes représenteraient seulement 10% des personnages présentés. La circulaire de rentrée 2017, écrite par la ministre de l'Education Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Najat Vallaud-Belkacem, a fait un rappel sur l'égalité entre les sexes. En effet, cette dernière déclare la nécessité « de poursuivre les actions engagées pour favoriser l'égalité entre les filles et les garçons. » (Madame la Ministre de l'Education Nationale, Najat Vallaud-Belkacem, 2017).

Les inégalités sociales entre les hommes et les femmes sont encore nombreuses aujourd'hui même si juridiquement ils ont les mêmes droits. Dès sa naissance, l'enfant va être influencé notamment par le langage, le comportement, par des normes, des valeurs et des rôles qui lui sont inculqués par la société (Pfefferkorn, 2012). Les activités entre le genre masculin et féminin sont différenciées comme les attentes de chaque sexe. Les filles devraient être sensibles, douces, faire attention à leur apparence, au contraire des garçons qui auraient des attentes différentes comme la robustesse, la force, l'intelligence et la vivacité (Dermenjian, 2013). Cette différenciation va avoir des conséquences sur le futur des enfants qui vont se diriger, faire des choix, développer des aptitudes dans différents domaines.

Les différences de genre sont visibles dans le comportement, la parole, les jeux, les vêtements, la littérature de jeunesse, que ce soit chez les adultes ou bien chez les enfants (Belotti, 1974 ; Brugeilles et al., 2002 ; Chombart de Lauwe, 1980 ; Dermenjian, 2013 ; Duru-Bellat, 2016 ; Pfefferkron, 2015 ; Prince, 2010 ; Rollet-Echalier et al., 2014 ; Vincent, 2001). L'environnement social de ces derniers oriente le développement de leur identité sexuée vers le masculin ou le féminin. Les enfants perçoivent très tôt ces différences et s'en servent pour construire des stéréotypes de genre qui en retour influencent la construction de leur identité sexuée (Duru-Bellat, 2016). Celle-ci dernière se construit donc à



partir de déterminants biologiques et de l'environnement social. Tous les enfants ne suivront pas les mêmes trajectoires de vie et s'approprièrent chacun à leur façon les stéréotypes de genre avec une compréhension différente des propos d'autrui.

Suite à ces constats, la problématique de ce travail de recherche sera ***d'étudier l'impact de la littérature de jeunesse sur la création de l'identité genrée chez les élèves de moins de 12 ans.***

Cette problématique amène différentes hypothèses qui seront développées ci-dessous.

Tout d'abord, il est possible que les livres destinés à la jeunesse aient une influence directe sur la construction de l'identité de l'enfant de par leurs couleurs, leurs personnages et leurs actions. Les filles seraient surreprésentées dans les activités à la maison, aidant leur mère dans des tâches domestiques, alors que les garçons joueraient à l'extérieur dans des lieux publics (Rollet et al., 2014). Ainsi, nous postulons que les élèves (filles et garçons), catégorisent plus souvent les enfants de sexe féminin comme pratiquant des activités dans la sphère privée et les enfants de sexe masculin comme pratiquant des activités dans la sphère publique.

Ensuite, nous nous attendons à ce que les plus jeunes élèves s'identifient plus facilement aux personnages stéréotypés de la littérature de jeunesse correspondant à leur sexe biologique. Alors que les élèves les plus âgés, auraient la maturité nécessaire pour distinguer l'imaginaire du réel. Par exemple, les filles choisiraient de ressembler à une princesse en détresse et les garçons aux preux chevaliers qui doivent les sauver (Dermejian, 2013). En grandissant, ces mêmes élèves vont s'identifier à des personnes représentant la beauté, la protection et la justice. Cette hypothèse est construite en accord avec les travaux de Dermejian (2013) selon lesquels la société prônerait chez les garçons une certaine force et une sensibilité inexistante, alors que les filles devraient être coquettes et sensibles.

Enfin, la lecture d'albums contre-stéréotypés et la discussion autour de ces derniers, favoriserait chez les élèves la déconstruction de leurs propres représentations genrées. Ainsi, à la suite de ces lectures leurs idées préconçues sur une activité, un métier, un costume ou un jouet comme étant pour un seul sexe serait peu à peu atténué par l'idée que tout le monde peut être et faire ce qu'il souhaite peu importe son sexe biologique ou son genre social. Nous pouvons présumer que les réponses aux questionnaires évolueront entre le début et la fin de notre séquence traitant de l'impact de la littérature de jeunesse sur la création de l'identité genrée chez nos élèves de cycle 2 et de cycle 3.

Afin de valider ou de réfuter ces hypothèses, des méthodes telles que le questionnaire et les débats en groupe classe, seront utilisées au cours de la recherche.

## **III - Méthodologie**

### **3.1. Population**

Afin de répondre à notre questionnement, nous avons décidé de réaliser chacune dans notre classe de stage filé, une séquence intégrant la littérature de jeunesse et les stéréotypes de genre. Elle sera détaillée en Annexe N° I.

Cette présente recherche a interrogé une population de 46 élèves. Parmi ces derniers, 21 seront âgés de cinq à sept ans avec 9 filles et 12 garçons, répartis en deux classes de cours préparatoires dédoublés en cycle 2. Les 25 derniers élèves âgés de neuf à dix ans composeront une classe de cours moyen de première année en cycle 3, avec 13 filles et 12 garçons. De plus, par souci d'anonymat, tous les prénoms des élèves cités dans cette recherche, ont été modifiés.

### **3.2. Procédure**

Nous avons réalisé une séquence contenant six séances en lien avec le thème de notre recherche, soit l'impact de la littérature de jeunesse sur la création de l'identité genrée chez des élèves âgés de moins de 12 ans. Elles alternent une lecture et un débat (soit des données qualitatives) reprenant les thématiques de l'ouvrage lu précédemment ou bien un questionnaire (soit des données quantitatives).

Cette séquence a été pensée pour des âges et des cycles différents afin de recueillir les idées et les opinions préconçus de nos élèves. Nous pourrions ainsi noter leurs similitudes, leurs complémentarités, leurs divergences ainsi que leurs évolutions qu'elles soient positives, négatives ou absentes au fil des séances.

Ces dernières ont débuté en seconde période de l'année, plus précisément le 22 novembre 2018 pour se terminer la première semaine de la troisième période, soit le 10 janvier 2019. Nous avons conçu les séances lors du mois d'octobre 2018 en commun pour les deux cycles. Il est tout d'abord utile de préciser que les outils étaient différents ou n'ont pas été utilisés de la même façon en fonction de l'âge de la population à laquelle nous étions confrontées.

En effet, la première séance ayant été réalisée en seconde période, un questionnaire écrit semblait difficilement atteignable pour les élèves de CP. Il est important de savoir que le questionnaire des élèves de cycle 2 était projeté au tableau dans une taille plus grande que l'original et en couleur car la passation se faisait en noir et blanc pour des raisons économiques. De plus, les CM1 étant plus âgés et étant capables de se concentrer plus longtemps, un questionnaire à remplir, nécessitant plus de temps et de réflexion de leur part a été créé.

Pour précision, une fois la passation des questionnaires terminée, ces derniers étaient ramassés afin de récolter les représentations des élèves avant puis à la fin de la séquence. Les données qualitatives ont elles été transformées en résultats grâce à l'effectif total d'items cochés par les individus. Par la suite, ces effectifs totaux ont été divisé par le nombre total de répondants afin d'obtenir un pourcentage représentant l'opinion de la classe ou d'un échantillon de notre population en fonction de leur sexe. Ces résultats chiffrés seront analysés dans une partie ultérieure. Il est également important de savoir que toutes nos séances ont été enregistrées au dictaphone ou filmées. Pour cela, nous avons demandé une autorisation écrite de la part des tuteurs des élèves afin de recueillir leur consentement pour l'enregistrement de l'expression orale et écrite de notre population. Ces données visuelles et auditives ont été utilisées dans un objectif de recherche et seront supprimées ultérieurement. Elles ont été par la suite, retranscrites et analysées dans le but de recueillir les dires précis de nos élèves, nous permettant d'obtenir des données qualitatives fiables et de qualité.

Pour les séances suivantes, nous avons procédé sous forme de débat afin de recueillir la parole directe des élèves mais également pour qu'une discussion s'opère entre eux. En vue de lancer cet échange de points de vue, nous avons opté pour une lecture d'albums de littérature de jeunesse questionnant le genre et

l'identité genrée des personnages, afin que les élèves puissent avoir un support à la formulation de leurs idées et opinions. De plus, les albums, pouvant également amener à la discussion, abordent des sujets sur lesquels les élèves ne s'étaient posé aucun questionnement auparavant.

En amont des lectures en classe, les ouvrages ont été numérisés dans le but de les projeter au tableau. En effet, les illustrations de ces albums ayant un rôle très important dans les histoires auxquelles elles sont liées, nous voulions que chacun des élèves puisse avoir une lecture visuelle et auditive afin d'accorder la même importance à la langue orale et écrite. L'objectif de cette visualisation était d'avoir une compréhension la plus complète possible pour pouvoir par la suite échanger et partager ses opinions avec ses camarades.

Enfin, pour la dernière séance de notre séquence, nous avons distribué une nouvelle fois les questionnaires utilisés à la fin du mois de novembre 2018 à nos élèves. Pour le tableau libre des CM1, nous avons fait une liste des idées qu'ils avaient écrites lors de la première séance, pour en faire un tableau à cocher (cf. Annexe VI). En leur redistribuant le même document qu'auparavant mais vierge, nous avons pu avoir une vision de l'évolution de leurs opinions sur la question du genre et des stéréotypes genrés.

### 3.3. Outils

Tout d'abord, notre séquence a été conçue bien avant qu'elle ne commence afin d'avoir un nombre de semaines suffisant, par la suite, si des modifications étaient nécessaires mais aussi pour que nous ayons le temps d'analyser les données efficacement et précisément. Afin de récupérer et d'utiliser ensuite ces informations nous avons eu recours à plusieurs dispositifs que nous allons vous présenter dès à présent.

Le premier outil que nous avons décidé de distribuer aux élèves de CP est un questionnaire de la Ligue de l'enseignement rédigé en 2011 (ci-joint en Annexe II). Ce dernier présentant des images d'ours neutres effectuant des actions de la vie quotidienne telles que « Faire le repassage », « Cuisiner », « S'occuper d'un bébé » ou « Travailler sur un ordinateur », nous semblait être un support adapté pour des enfants âgés de cinq à sept ans. Les élèves ont dû répondre à la consigne suivante : *Qui est-ce ?* Les items présents étaient : « *Madame Ourse* » ; « *Monsieur Ours* » et « *Les deux* » signifiant que les deux sexes pouvaient faire l'activité illustrée.

Pour les élèves de CM1, nous leur avons dans un premier temps distribué un tableau composé d'items qu'ils devaient remplir en fonction de leurs idées et opinions tels que « *Sports* » ; « *Vêtements* » ; ou « *Métier* » par exemple. Les noms des colonnes étaient : « *Femme* » ; « *Homme* » et « *Les deux* » signifiant que les deux sexes peuvent faire l'activité (voir Annexe IX). Nous leur avons ensuite donné un questionnaire similaire à celui de la Ligue de l'enseignement mais adapté à leur niveau, c'est-à-dire sans les illustrations d'ours afin que les élèves ne se sentent pas infantilisés par le support. Par la suite, nous avons ajouté des phrases qui nous semblaient pertinentes pour leur âge telles que « *Tondre la pelouse* » ou « *Pleurer devant un film* ». Les items présents étaient les mêmes que la première enquête des CP soit : « *Madame Ourse* » ; « *Monsieur Ours* » et « *Les deux* ». Cette succession a été choisie car nous pensions que le questionnaire écrit si celui-ci avait été délivré avant, aurait pu avoir une influence sur le remplissage du tableau libre.

Au cœur de notre séquence, se trouvent aussi des ouvrages de littérature de jeunesse contre-stéréotypés qui sont des outils indispensables à notre recherche. Nous en avons au total, utilisé trois, nommés Dinette dans le tractopelle de Christos (2009), Boucle d'ours de Stéphane Servant (2013) et enfin Marre du rose de Nathalie Hense (2014). Vous pourrez retrouver leur première de couverture en Annexe N°VIII.

L'ouvrage Dinette dans le tractopelle de Christos (2009), nous conte l'histoire de deux enfants de sexes opposés vivant dans un catalogue de jouets et plus précisément dans les pages roses pour Annabelle et les pages bleues pour Grand Jim. L'héroïne aime les jouets des pages bleues, le héros aime les jouets des pages roses. Vont-ils jouer avec les objets qui leur plaisent ? Y a-t-il des jouets réservés exclusivement à un seul sexe ? Comment affronter le regard d'autrui ? Voici quelques questions auxquelles les enfants ont dû réfléchir.

L'ouvrage Boucle d'Ours de Stéphane Servant (2013) a été inscrit à la sélection du Prix Littéraire de la Citoyenneté en 2014-2015. Le livre mêle différents personnages de contes connus et reconnus par les enfants (Le Loup présent dans Le Petit Chaperon Rouge, les trois petits cochons du conte éponyme, Robin des Bois pour le mythe du même nom ainsi que les trois ours du conte Boucle d'Or et les Trois Ours. Nous retrouverons le décor de ce conte dans les illustrations de l'ouvrage). L'album narre l'histoire d'une famille d'ours qui se prépare pour le carnaval de la forêt. Or, quand Petit Ours montre son déguisement de Boucle d'Ours à ses parents, Papa Ours s'y oppose. Y a-t-il des vêtements réservés à un seul sexe ? Pourquoi un garçon ne pourrait-il pas se déguiser en personnage féminin et réciproquement ? Quelle importance donnons-nous au regard d'autrui ? Autant de questions sur le genre qui ont permis un échange des élèves sur leurs opinions.

Le dernier ouvrage de littérature de jeunesse est nommé Marre du Rose de Nathalie Hense (2014). Celui-ci met en avant deux enfants, un garçon et une fille ayant des goûts différents de leurs camarades. La protagoniste aime la couleur noire, jouer avec des dinosaures et rêve de travailler sur un chantier. Son petit frère, lui, préfère jouer à la poupée, peindre des fleurs et se maquiller. Sommes-nous obligés d'avoir des goûts similaires à nos camarades du même

sexe ? Pouvons-nous jouer, s'habiller, choisir un métier exercé essentiellement par le sexe opposé ? Ces interrogations ont été abordées par nos élèves de cycle 2 et de cycle 3 dans notre recherche. Ces albums abordent avec humour, une thématique similaire - le genre - mais sous des angles différents tels que les métiers, les jouets, les vêtements, le regard d'autrui... Tous ces domaines ont donc été traités au cours des différents débats que nous avons animés tout au long de nos séances.

Enfin, comme énoncé ci-dessus, des discussions ont été organisées dans les classes afin d'échanger sur des questions, des réflexions, des remarques, des opinions énoncées dans l'ouvrage lu précédemment ou bien entendu et dites par les élèves eux-mêmes lors de la séquence. Une organisation spatiale s'est mise en place lors des séances. Après chaque lecture, les élèves de cycle 2 allaient se placer directement à des places prédéfinies pour entamer un débat. A la fin de ce déplacement, tous les élèves étaient assis sur une chaise, derrière leur bureau, de façon à former un cercle où tout le monde pouvait voir et entendre les dires de chacun. L'enseignant et l'étudiante-professeure étaient aussi présents dans cette formation de classe afin de participer, d'animer et de réguler le rassemblement. Le professeur commençait par vérifier l'écoute et le placement des élèves. Un rappel des règles de la vie collective et du débat était énoncé (tel que le respect la parole de chacun, l'absence de moquerie, le silence et l'écoute par exemple). Ensuite l'étudiante-professeure, muni du bâton de parole (représenté par un témoin de relais utilisé en éducation physique et sportive) posait une question d'amorce à l'échange. Dès qu'un élève voulait partager son avis, ce dernier devait obtenir le bâton de parole grâce à son enseignant ou à un de ses camarades.

L'organisation des cycles 3 était relativement similaire. Le placement en demi-cercle se faisait au contraire avant la lecture afin que chacun puisse avoir une vision et une écoute plus efficace de l'ouvrage. L'enseignant et l'étudiante-professeure prenaient part à cette organisation spatiale également. Quant à la distribution de la parole, les élèves devaient lever la main et attendre que l'étudiante-professeure les interroge. L'intervention de l'adulte n'était pas nécessaire pour débiter le débat car les réactions vives des élèves se faisaient suite à la lecture. Cependant, un questionnement était parfois requis au cours du débat pour relancer la discussion quand le besoin s'en faisait sentir.



Une autre forme d'échange a été utilisée lors de la quatrième séance, le débat mouvant. Il s'est déroulé hors de la salle de classe et plus précisément en salle de motricité pour les élèves de cycle 2 et dans le hall de l'école pour les CM1. Ces lieux étaient organisés en trois espaces. Le premier, encadré par des plots de couleur verts, signifiait « Je suis d'accord ». Le second, encadré par des plots jaunes signifiait « Je ne sais pas ». Le troisième et dernier espace, encadré par des plots rouges, signifiait « Je ne suis pas d'accord ». Les élèves, après avoir écouté la phrase stéréotypée énoncée par l'étudiante-professeure devaient se placer dans un des espaces en fonction de son opinion. Une fois que toute la classe s'était placée là où elle le souhaitait, l'étudiante-professeure interrogeait un élève par espace pour qu'il puisse argumenter son choix. Une fois que les trois élèves s'étaient exprimés (ou moins si les écoliers n'occupaient pas tous les emplacements à leur disposition), toute la classe pouvait changer d'avis si celui-ci avait évolué suite aux arguments de leurs camarades. Le choix de cette méthode de débat a été choisi pour que les élèves puissent bouger, éviter la redondance des débats assis ainsi que pour connaître et favoriser l'expression d'une opinion personnelle pour les élèves prenant peu la parole à l'oral (timidité, peur du jugement d'autrui par exemple).

## **IV - Résultats**

Nous allons, à présent, analyser les résultats recueillis au cours de cette séquence. Nous tenions d'abord à rappeler, qu'au total 46 élèves de CP et de CM1 ont participé à cette étude dont 22 filles et 24 garçons. Le nombre d'élèves peut parfois varier d'un questionnaire à un autre, suite à une absence de leur part le jour de la passation. De plus, nous souhaitons préciser que les données développées dans cette partie ont été choisies car elles étaient les plus marquantes quantitativement. Enfin, tous les individus cités dans cette partie, porte un prénom différent de celui présent dans le registre national d'identité français, afin que les données récoltées soient exploitées dans le respect et dans l'anonymat de leur personne.

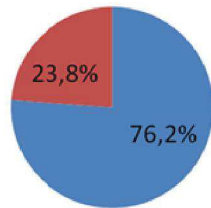
### **4.1. L'influence de la littérature de jeunesse sur la création identitaire de l'individu.**

Tout d'abord, nous avons émis l'hypothèse qu'il était possible que les livres destinés à la jeunesse aient une influence directe sur la construction de l'identité de l'enfant. Ainsi, nous postulons que les élèves (sans distinction sexuelle), catégorisaient le plus souvent les enfants de sexe féminin comme pratiquant des activités dans la sphère privée et les enfants de sexe masculin comme pratiquant des activités majoritairement dans la sphère publique. Afin de vérifier cette hypothèse, nous avons utilisé des données quantitatives que nous avons recueillies grâce à un questionnaire créé par La Ligue de l'enseignement en 2011. Pour cela, nous avons utilisé les données quantitatives les plus marquantes lors du dépouillement.

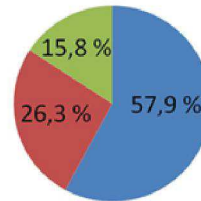
Grâce à cet outil, nous avons pu lire que lors de la première passation en novembre 2018, 76,2% des élèves de cycle 2 pensaient que seules les filles pouvaient repasser. A la seconde passation, ils n'étaient plus que 57,9 % à avoir la même pensée, soit une diminution de 18,3% (cf. graphique n°1). Cette évolution peut s'expliquer par les échanges d'opinions faits en classe sur les tâches ménagères attribuées à chaque sexe et leurs raisons.

### Graphique n°1 : Faire le repassage : (Classe de CP)

■ Madame Ourse ■ Monsieur Ours ■ Les deux



Novembre 2018

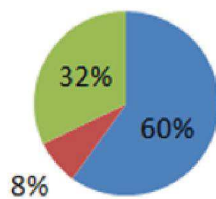


Janvier 2019

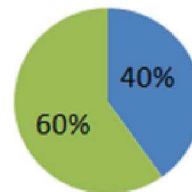
Pour la même opinion, le graphique n°2 montre que les élèves de cycle 3 étaient 60% en novembre 2018 à affirmer que seules les femmes pouvaient repasser alors qu'ils n'étaient plus que 40% à l'affirmer en janvier 2019.

### Graphique n°2 : Faire le repassage : (Classe de CM1)

■ Fille ■ Garçon ■ Les deux



Novembre 2018



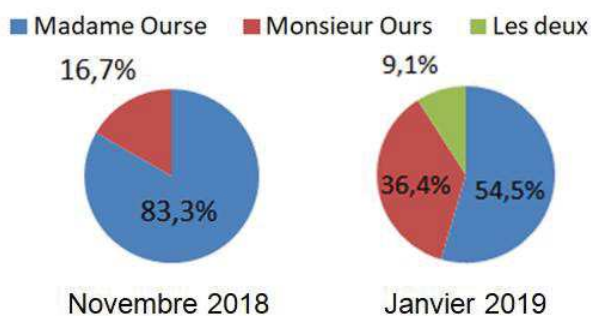
Janvier 2019

En revanche, selon le sexe des élèves, l'évolution est différente. En effet, dans cette classe de CM1, le pourcentage de garçons pensant que le repassage est une activité destinée au sexe féminin est resté inchangé (50%) entre la première et la seconde passation du questionnaire comme nous pouvons le voir dans l'Annexe V. Pour les élèves étant en CP, l'évolution est différente. Les données quantitatives montrent que 83,3% des élèves de sexe masculin pensent que le repassage est une tâche domestique destinée aux femmes lors de la première passation, pour diminuer lors de la seconde phase de 28,8 points de pourcentage (54,5%) comme nous pouvons l'observer dans le graphique n°3. En comparaison le graphique n°4 fait une focale sur les répondants de sexe féminin

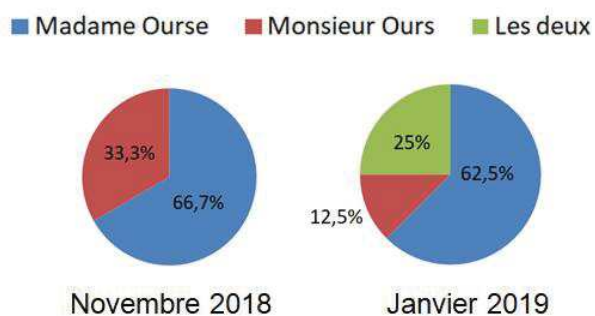
avec une évolution décroissante du même item de 4,2 points de pourcentages (plus précisément de 66,7% à 62,5% entre les deux passations).

Cette évolution négative peut s'expliquer par l'un des ouvrages de littérature de jeunesse nommée Boucle d'Ours. Le père du héros principal repasse, coud et fabrique son déguisement à la fin de l'histoire.

**Graphique n°3 : Faire le repassage :**  
(Répondants de sexe masculin de CP)



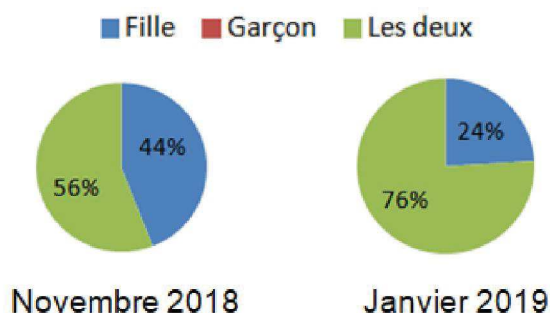
**Graphique n°4: Faire le repassage :**  
(Répondants de sexe féminin de CP)



Pour finir, nous pouvons observer une évolution ascendante de 15,8 points de pourcentages (de 0% à 15,8%) chez les élèves de cycle 2 entre les deux passations, pour la réponse « Les deux » signifiant que les deux sexes (féminin et masculin) peuvent faire le repassage comme tâche domestique (cf. Annexe III et graphique n°1).

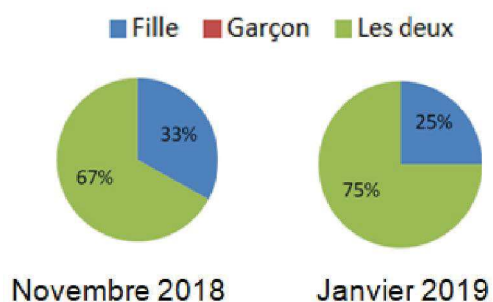
Nous pouvons également relever une évolution des opinions chez les élèves du cycle 3 dans le graphique n°5, pour l'item « Donner le biberon ». Lors de la première passation, ils étaient 44% à penser que c'était une activité destinée exclusivement aux femmes. En janvier dernier, ils n'étaient plus que 24% à juger cette activité comme exclusivement féminine.

**Graphique n°5 : Donner le biberon :**  
(Classe de CM1)

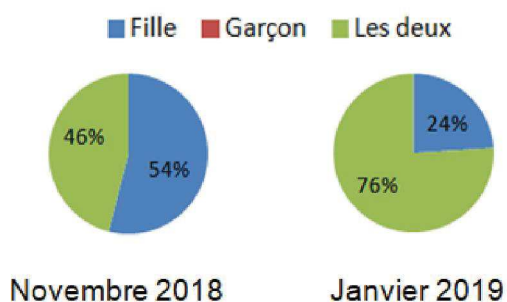


Nous pouvons remarquer dans ces résultats, que les élèves de sexe féminin de la classe ont changé d'opinion au cours de la séquence. En effet, alors qu'en novembre 2018, la majorité d'entre elles (54%) pensait l'activité « Donner le biberon » comme féminine, elles ne sont plus que 24%, en janvier 2019, à le penser (cf. graphique n°7). Vous trouverez en comparaison le graphique n°6 relatant les données quantitatives des répondants masculins. Ces derniers montrent une évolution décroissante plus faible de 8 points de pourcentage entre les deux passations (33% en novembre 2018 et 25% en janvier 2019) pour le même item détaillé ci-dessus.

**Graphique n°6 : Donner le biberon :**  
(Répondants de sexe masculin de CM1)



**Graphique n°7 : Donner le biberon :**  
(Répondants de sexe féminin de CM1)

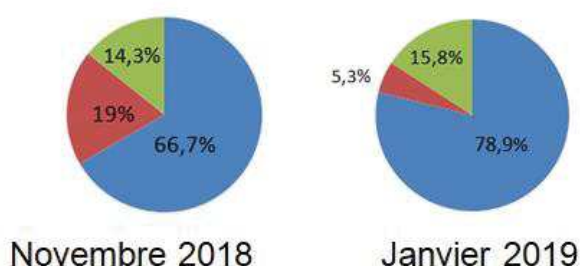


Pour les élèves de cycle 2, l'évolution est croissante. En effet, lors de la distribution du premier questionnaire, ils étaient 66,7% à considérer que l'acte de nourrir un enfant en bas âge était une activité quotidienne exercée exclusivement par les femmes. Lors de la seconde distribution du questionnaire, ils étaient, cette fois-ci, 78,9% à avoir la même opinion, soit une augmentation de 12,2 points de pourcentage, visible dans le graphique n°8. Cette augmentation des résultats

quantitatifs est surprenante car elle va à l'encontre des objectifs de la séquence. En effet, ces derniers consistent à diminuer les stéréotypes genrés grâce à la littérature de jeunesse et aux échanges entre individus tels que les débats par exemple. Dans une partie analytique, nous essayerons de comprendre l'évolution croissante de ces données entre la première et la dernière séance faite en classe.

### Graphique n°8 : Donner le biberon : (Classe de CP)

■ Madame Ourse ■ Monsieur Ours ■ Les deux



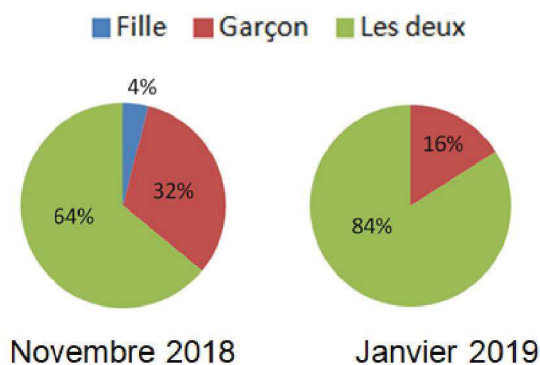
Au contraire, l'évolution de la pensée de nos élèves de cycle 2, correspondant à l'idée que donner le biberon à un bébé est une action pour les deux sexes, est restée similaire avec une légère augmentation de 1,5% visible dans le graphique n°8 (14,3% en novembre 2018 puis 15,8% en janvier 2019). Cette similitude des résultats quantitatifs peut s'expliquer par la lecture de l'ouvrage Dînette dans le tractopelle (contenant une erreur grammaticale de genre dans le titre correspondant au nom commun « *tractopelle* » qui est féminin. L'article défini « *le* » devrait en réalité être « *la* ») où le héros souhaiterait jouer avec une poussette et des poupons. L'histoire se termine avec un catalogue contenant des pages violettes (soit la superposition des couleurs bleues et roses) signifiant que tous les jouets peuvent être utilisés par tous les enfants sans distinction de genre et de sexe.

Abordons maintenant la sphère publique, qui correspond à l'extérieur du foyer et de la famille soit l'opposé de la sphère privée. Les résultats ayant été biaisés pour les élèves du cycle 2 pour des raisons que nous détaillerons ultérieurement, nous nous intéresserons seulement à la cohorte la plus âgée. Nous commencerons par les hobbies pouvant amener les individus à s'éloigner

de leur foyer et de leur famille. Pour les élèves de CM1, conduire une moto est une activité mixte à 64% en novembre 2018. Ce pourcentage a augmenté de 8 points à la suite de notre séquence comme nous pouvons l'observer dans l'Annexe V.

Si nous nous intéressons à la sphère publique dans son sens le plus large, nous avons interrogé les élèves sur la fonction : devenir Président de la République. Au mois de novembre 2018, ils étaient 32% à penser que ce grade était uniquement attribué aux hommes. En effet, la majorité des élèves de la classe (64%) imaginait ce poste comme mixte, bien qu'il n'est jamais connu de femme en tant que Cheffe de l'Etat français. Nous avons pu observer que ce chiffre a augmenté à la suite de notre séquence, puisqu'en janvier 2019, 84% de la classe considère que cette fonction est mixte (cf. graphique n°9).

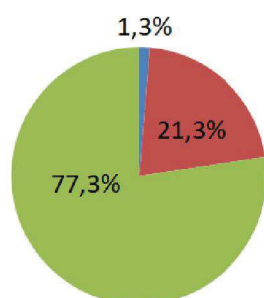
**Graphique n°9 : Devenir Président de la République :**  
(Classe de CM1)



### Graphique n°10 : Pratique d'un sport collectif :

(Classe de CM1)

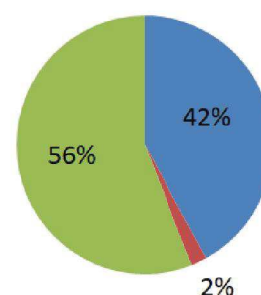
■ Fille ■ Garçon ■ Les deux



### Graphique n°11 : Pratique d'un sport à visée artistique :

(Classe de CM1)

■ Fille ■ Garçon ■ Les deux



La pratique du sport est également une activité illustrant la sphère publique. Nous allons nous intéresser ici, plus particulièrement, aux sports collectifs. Parmi ces derniers, trois ont été cités par les élèves : le football, le basketball et le handball. Selon les élèves de CM1, en janvier 2019, la pratique d'un sport en équipe est une activité mixte pour 77,3% d'entre eux (cf. graphique n°10). Nous pouvons remarquer que ce type de loisirs, faisant partie intégrante de la sphère publique, n'est pas un domaine perçu comme exclusivement masculin dans l'inconscient collectif. En parallèle, les sports à visée artistique - appartenant à la sphère publique - comme la danse classique, la gymnastique, ou encore le yoga, montrent des opinions partagées en cours moyen. En effet, la majorité des élèves de la classe (56%) catégorisent ce type d'activité comme mixte, alors que 42% des écoliers du cycle 3, pensent ces loisirs comme exclusivement féminin, comme nous pouvons le remarquer dans le graphique n°11.

Par conséquent, suite aux résultats observés nous pouvons valider notre hypothèse. Les livres destinés à la jeunesse ont une influence directe sur la construction de l'identité de l'enfant. Les élèves des deux sexes catégorisent le plus souvent les enfants de sexe féminin comme pratiquant des activités dans la sphère privée (repasser, donner le biberon à un bébé par exemple). Le sexe masculin, lui, n'est pas associé à la sphère publique dans la pensée enfantine comme nous avons pu le constater avec le métier de Président de la République ou dans la pratique sportive. Selon notre population, la sphère publique serait selon eux mixte.

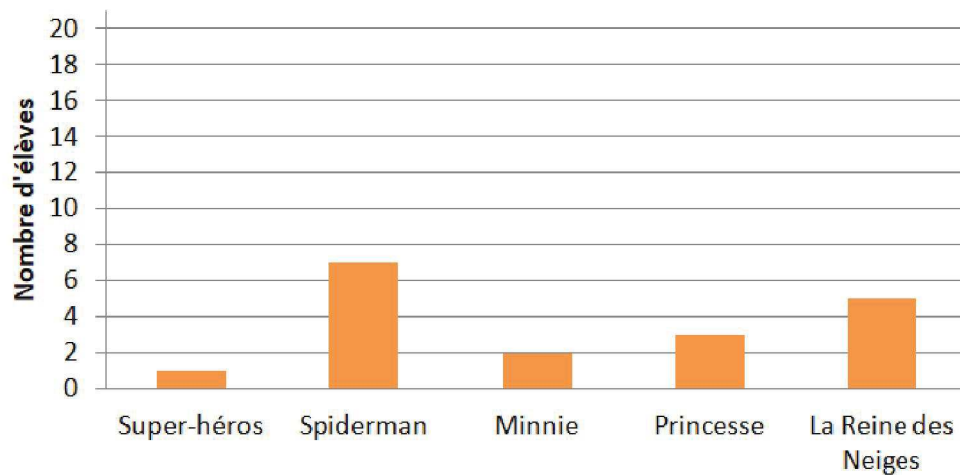


#### 4.2. L'identification des individus à des personnages réels ou fictifs.

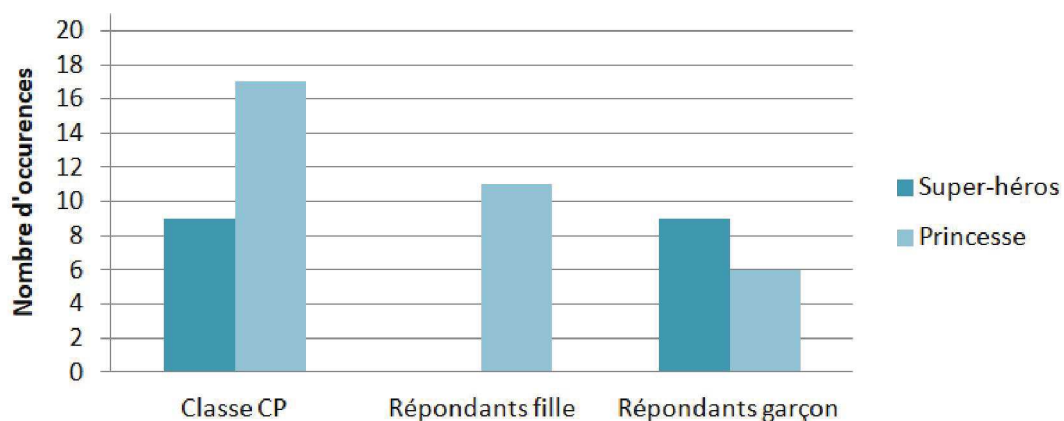
Par la suite, nous avons émis l'hypothèse que les plus jeunes élèves s'identifieraient plus facilement aux personnages stéréotypés de la littérature de jeunesse correspondant à leur sexe biologique alors que les élèves les plus âgés auraient la maturité nécessaire pour distinguer l'imaginaire du réel. Pour l'étude de ce postulat, nous avons utilisé les données qualitatives les plus fortes lors des retranscriptions des débats et des séances de classe.

Lors des différents échanges en cycle 2, nous avons été témoin d'un élève que nous nommerons ici Ismaël, nous informant que « *Moi comme métier je veux être ... super-héros !* ». Pour lui, être un super-héros, celui qu'il regarde à la télévision, celui qui est présent dans sa bibliothèque mais aussi sur ses vêtements et dans sa trousse (notamment illustré sur ses crayons ou sur sa règle) était synonyme de force, de gloire et de richesse. Quand nous lui avons demandé quel super-héros il souhaitait être, ce dernier n'a pas hésité : « *Moi j'veux être Superman !* ». Pour Mylène, c'est le personnage animalier de Minnie qui requiert toute son attention. Elle nous exprime que ce personnage lui plaît car « *elle est rose, c'est une petite fille avec du maquillage ... elle est trop belle !* ». Son voisin de table, nous confirmera son affection pour cette souris avec cette remarque : « *Moi je savais que Mylène elle aimait Minnie parce qu'elle en a partout des Minnies ... Je savais qu'elle avait le déguisement de Minnie car elle a tout de Minnie chez elle !* ». Par conséquent, nous pouvons en déduire que ce personnage fictif de genre féminin a fortement impacté cette élève qui l'idolâtre. Cet animal est présent sur certains de ses vêtements, sur son matériel scolaire (trousse, cahier de dessins et crayons de couleur par exemple). Certains élèves de la classe ont évoqué leur identification à un personnage fictif, comme Ismaël et Mylène, cela est observable dans le graphique n°12 et le graphique n°13.

**Graphique n° 12 : Identification des élèves de Cours Préparatoire à des personnages de fiction**



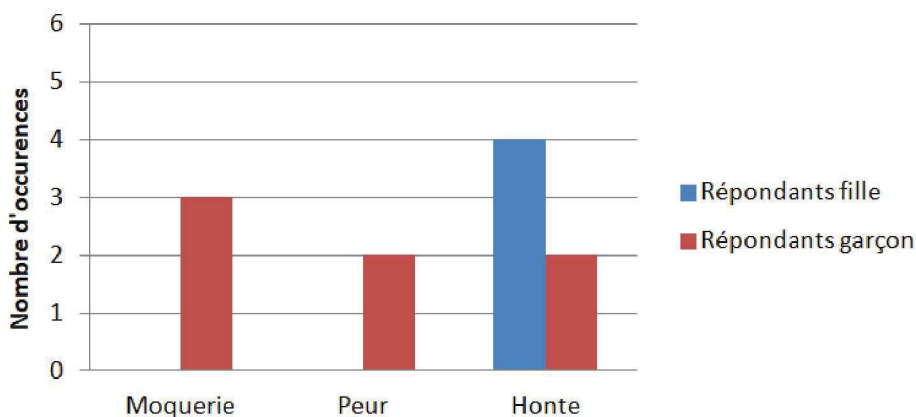
**Graphique n° 13 : Occurrences des personnages fictifs énoncés par les élèves de CP au cours de la séquence**



Lors de cette même séance et suite à la lecture de l'ouvrage *Boucle d'Ours*, nous avons interrogé les élèves sur le déguisement qu'il souhaiterait porter lors du carnaval de l'école. Les élèves de sexe masculin ont répondu qu'ils souhaitaient être un super-héros ou bien *Spiderman* quand ils seraient plus âgés (cf. Graphique n°13). Ces derniers symbolisent la virilité, la force, la puissance, le succès tout en étant fortement sexualisés. Les filles nous ont répondu qu'elles souhaitaient être déguisées en princesse, en Reine des Neiges (le prénom d'Elsa est revenu 5 fois sur les 12 élèves de sexe féminin comme nous pouvons l'observer dans le graphique n°12) ou en Minnie pour une écolière de CP. Ces exemples nous montrent que le sexe du héros impact notre population sur

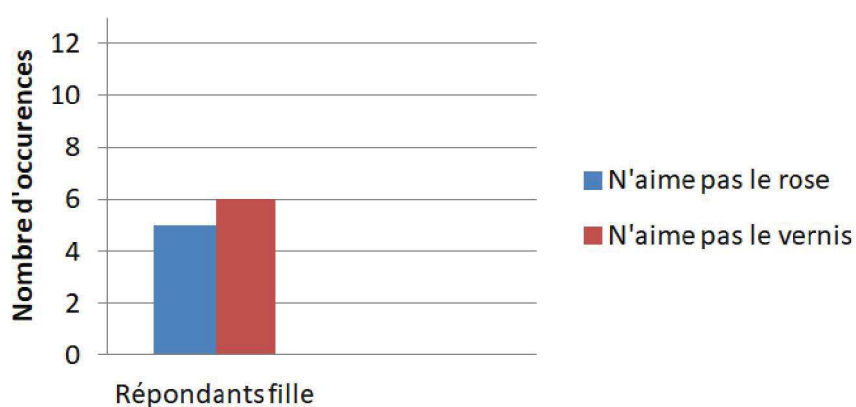
l'identification genrée à un personnage fictif. Quand nous avons interrogé les élèves sur le choix d'un déguisement contraire à leur genre, ils nous ont fait part de leur peur du regard d'autrui comme nous pouvons le remarquer dans le graphique n°14. En effet, Ismaël nous confie : « *J'ai peur qu'on se moque de moi en faite ... J'ai honte de me faire remarquer ... J'ai peur qu'on se moque de moi et qu'on rigole ... Je vais être triste et pleurer* ». Cependant, au fil des échanges et des séances certains individus ont tenté tout de même, de faire un choix de personnages opposé à leur sexe biologique. Ce fut le cas d'Héloïse, qui nous dit qu'elle souhaiterait se déguiser en Spiderman mais « *Faut pas ... la honte ... Alors j'en met pas* » ou bien Mohammed : « *Moi je voudrais bien me déguiser en fille, en Elsa ... mais ... j'ai peur qu'on se moque de moi ... parce que c'est des habits de filles et moi je m'habille en garçon ... j'en ai mais je les mets pas* ». En effet, nous pouvons observer que toutes les identifications sont faites sur des personnages de fictions diffusés à la télévision et au cinéma. Ce choix montre l'impact de la société et des attentes d'autrui imposant une pression aux individus en fonction de leur sexe biologique qui devrait être en adéquation avec leur genre social.

**Graphique n°14 : Occurences de termes négatifs employés par les élèves de CP**



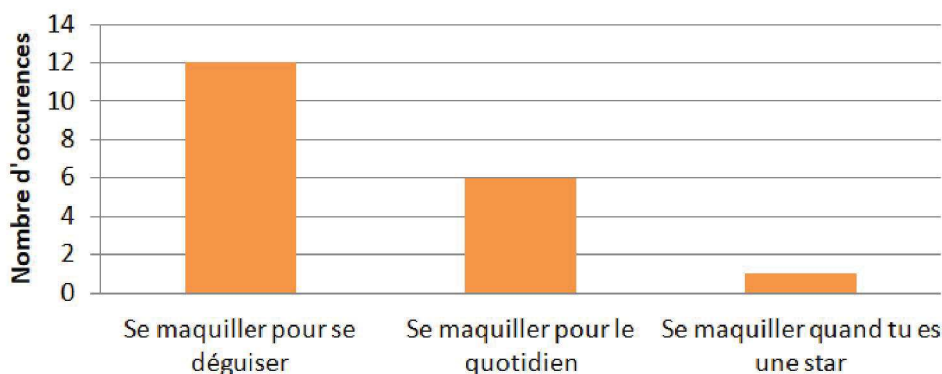
Concernant les élèves de cycle 3, les exemples sont moins frappants. En effet, contrairement à la population du cours préparatoire, ils n'évoquent jamais le fait qu'un personnage de dessin animé ou qu'un super-héros est extraordinaire à leurs yeux. Ils ne se comparent pas à un personnage fictif. Alors que les CP ont parfois montré des signes d'identification aux différents personnages des albums de littérature de jeunesse, les CM1 les ont simplement considérés comme des illustrations fictives et par conséquent non réelles. Cependant, nous avons pu remarquer une légère projection des filles de la classe sur le personnage de l'album Marre du rose. Nous pouvons imaginer que cette identification peut être liée au fait que c'est le personnage le plus humanisé de tous les ouvrages étudiés en classe. Rappelons succinctement que cette jeune fille, à qui aucun prénom n'est donné n'aime pas le rose, ni les objets ou vêtements identifiés comme féminins. Certaines filles de la classe, nous ont confié ne pas aimer le vernis, l'une d'entre elles nous a même avouée se trouver « *ridicule avec* ». De plus, elles étaient plusieurs à ne pas aimer le rose et les jupes comme nous pouvons l'observer dans le graphique n°15. Ces dernières sont nombreuses à faire des commentaires dans ce sens, tel que « *je n'ai pas de robe rose* ». Alors que nous parlions de la jeune fille de l'album, une des élèves nous a dit « *Quand on est une fille on n'est pas obligée d'aimer le rose* ». Nous lui avons donc posé la question « *Parce que toi non plus tu n'aimes pas le rose ?* » la réponse reçue était négative.

**Graphique n°15 : Occurences des filles de la classe de CM1 exprimant leurs désaffections pour des accessoires stéréotypés féminins**



Cependant, les garçons de la classe se sont très peu identifiés au personnage masculin de l'histoire (ni des autres albums de la séquence) et d'aucune autre façon au personnage féminin de ce même ouvrage ou alors ne l'ont pas montré de façon significative. Dans cette histoire, le garçon se maquille. Nous avons donc demandé à la classe entière ce qu'ils pensaient de cette pratique chez les garçons. Alors que certains ne semblaient pas dérangés par l'acte de se maquiller lorsqu'on est de sexe biologique masculin d'autres s'imaginaient que ceci était possible seulement pour se déguiser, comme pour un costume de clown par exemple (Cf Graphique n°16).

**Graphique n°16 : L'acte de se maquiller pour un garçon en fonction des situations pour la classe de CM1**



Dans l'album Marre du rose, on voit également le protagoniste coudre des vêtements pour ses poupées. Une nouvelle fois, nous avons interrogé les élèves sur ce point, les réponses des garçons de la classe ont été vives (cf. graphique n°23). Alors que quelques élèves acceptaient volontiers cette activité comme étant mixte pour d'autres la réponse était plus compliquée à formuler : « *Bah c'est pour les garçons et les filles.... mais c'est plus les filles* ». Cet élève, Tom, a très longuement hésité à exprimer sa pensée face à la classe de peur de recevoir des reproches de la part du sexe opposé.

Par conséquent, suite aux résultats observés nous pouvons valider notre hypothèse. En effet, nous avons pu remarquer grâce à nos différentes données qualitatives que les plus jeunes élèves s'identifiaient plus facilement aux personnages stéréotypés de la littérature de jeunesse correspondant à leur sexe

biologique. Les élèves les plus âgés ayant très peu exprimé de telles idées, nous pouvons nous interroger sur l'absence d'identification qui peut être la conséquence d'une maturité de leur part ou bien que l'évocation de ce sujet n'est pas un signe d'identification fictive pour eux.

### **4.3. La déconstruction ou l'évolution des représentations genrées**

Enfin, nous avons supposé que la lecture d'albums contre-stéréotypés et la discussion autour de ces derniers, favoriseraient chez les élèves la déconstruction de leurs propres représentations genrées. Par conséquent, nous avons présumé que les réponses aux questionnaires auraient évoluées entre le début et la fin de notre séquence.

Pour cette hypothèse, nous allons nous baser sur des items distincts entre les élèves du cycle 2 et ceux du cycle 3, car certaines questions étaient destinées à un niveau mais pas au second. Pour cela, nous avons utilisé les données quantitatives les plus représentatives lors du dépouillement.

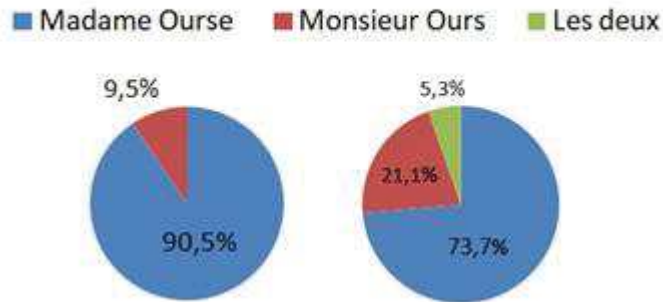
Tout d'abord, les élèves de cours préparatoire avaient pour opinion préconçue à 71,4% que l'action de peindre était réservée à la gent masculine lors de la seconde période scolaire. En 2019, ce nombre avait faiblement diminué de 3 points de pourcentages pour atteindre les 68,4% (cf. Annexe III). Pour le même item les élèves de ce cycle en novembre 2018 étaient peu à penser que cette activité était dédiée aux deux sexes, ce pourcentage étant égal à 21,1% (dont 37,5% des filles de la classe) en janvier 2019. Au contraire, le nombre d'élèves de sexe féminin pensant que l'activité leur est dédiée en cycle 2, correspondait à 33,3% lors de la première distribution du questionnaire pour chuter lors de la seconde distribution à 12,5%. Ces changements d'opinion peuvent être dus à la lecture de l'ouvrage Marre du Rose montrant des enfants des deux sexes peignant différentes formes dans différentes couleurs sans distinction genrée. Ces exemples nous montrent une évolution de la pensée des élèves au cours de la séquence, observable dans le graphique n°17 ci-dessous.

## Graphique n° 17 : Peindre un mur :



Une seconde thématique significative est ressortie des questionnaires, les sports. En effet, nous pouvons remarquer une évolution décroissante et donc des pensées stéréotypées moindres sur l'action de danser. Dans le graphique n°14, nous pouvons observer que 90,5% des élèves de CP supposaient en novembre 2018 que ce sport était pratiqué seulement par les femmes alors qu'à la fin de notre séquence ces derniers n'étaient plus que 73,7% à le penser, soit une diminution de 16,8 points de pourcentage observable dans le graphique n°18. Ce chiffre reste encore élevé montrant ainsi la ténacité des opinions genrées dès le plus jeune âge des individus.

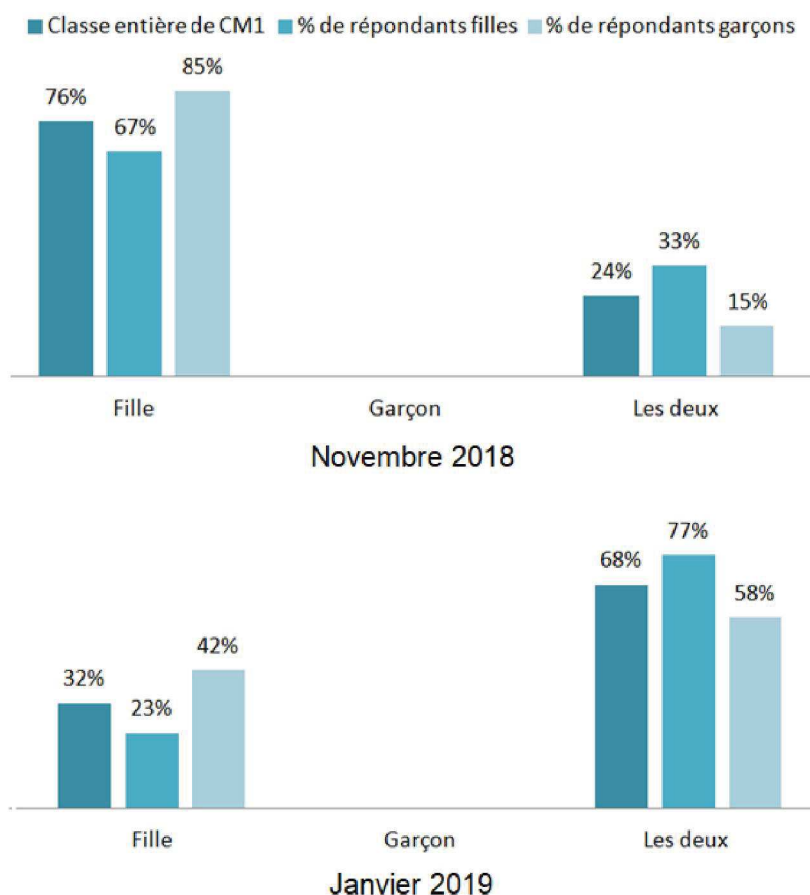
### Graphique n°18 : Danser : (Classe de CP)



Dans l'analyse du tableau libre des élèves de cycle 3, comme dans le cycle précédent, un même sport a fait l'unanimité, la danse. Pour la majorité de la classe (76%) en novembre 2018, la danse était un sport exercé seulement par les femmes aussi bien pour les répondants de sexe féminin que ceux du sexe masculin (67% et 85%). Ils ne sont, à cette période, que 24% à penser cette activité comme mixte. A la suite de notre séquence, et lors de la passation du tableau à cocher, nous avons remarqué une évolution des pensées de ces élèves. En effet en janvier 2019, 68% de la classe considère la danse comme un sport mixte, soit une évolution forte de 44 points. On notera une différence de 19 points de pourcentage entre les deux sexes puisque nous avons atteint les 77% pour les répondants de sexe féminin contre 58% pour ceux de sexe masculin dans le graphique n°19.



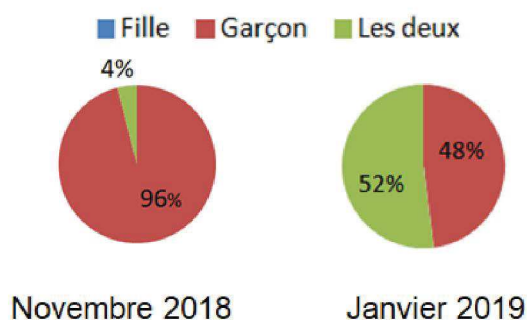
## Graphique n°19 : Danser



Le constat de stéréotypes fortement marqués dans la tête des écoliers de cycle 3 est semblable pour le croisement entre les items « Jouer au football » et « Pour les deux », avec une évolution croissante de 6,8 points de pourcentages entre les questionnaires (14,3% en novembre 2018 et 21,1% en janvier 2019). En effet, pour 21,1% de ces élèves en janvier 2019, le football est un sport pouvant être pratiqué par le sexe féminin et le sexe masculin (cf. Annexe VII). Nous souhaitons plus particulièrement faire une focale sur le chiffre suivant nous montrant l'impact de notre séquence réalisée pour cette recherche : 50% des élèves de sexe féminin, soit la moitié des filles de la classe, pensent lors de la troisième période scolaire que le football est un sport qui peut être exercé par les deux sexes. Lors de la période précédente, aucune n'avait fait ce choix (cf. Annexe VII). L'expérience des élèves sur la cour de récréation et les débats animés sur cette activité ont été un facteur important de cette évolution des pensées.

Si nous nous intéressons aux activités de la vie quotidienne, nous pouvons observer au mois de novembre 2018, que ces mêmes élèves de cycle 3 étaient 4% à considérer que les hommes et les femmes pouvaient « Utiliser les outils de bricolage ». A la suite des lectures d'albums contre-stéréotypés et des diverses discussions en classe autour des métiers, des passions et des goûts de chacun, ce chiffre a significativement augmenté puisqu'ils sont en janvier 2019, 52% à avoir la même opinion (cf. graphique n°20).

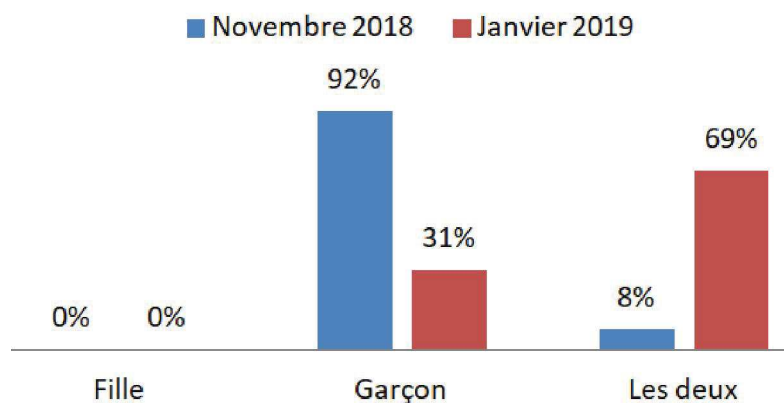
**Graphique n°20 : Utiliser les outils de bricolage :**  
(Classe de CM1)



Alors qu'aucun élève de sexe masculin n'avait coché l'item « Les deux » pour l'utilisation des outils de bricolage, lors de la première diffusion (visible dans l'Annexe VII), ils sont 42% lors de la seconde passation à l'avoir fait. Au contraire, les élèves de sexe féminin sont 69% au mois de janvier 2019 à se penser elles aussi capable d'utiliser des outils de bricolage au même titre que les hommes, contre 8% à la précédente période (cf. graphique n°21). Nous pouvons penser que ce changement radical d'opinion chez les filles s'explique par les différents débats que nous avons eu en classe et principalement un sur les métiers qui a fait réfléchir la majorité des élèves.

## Graphique n°21 : Utiliser les outils de bricolage :

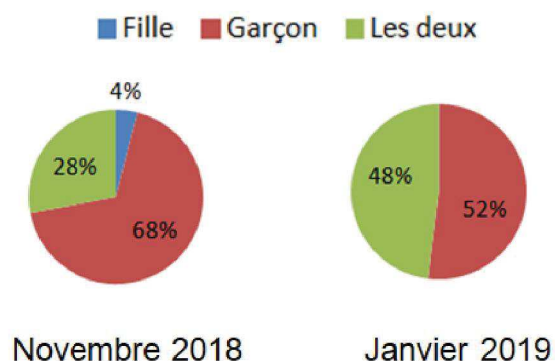
(Répondants de sexe féminin de CM1)



Nous remarquons des changements de convictions différentes selon les items proposés au cours moyen de première année. En novembre 2018, la majorité de la classe (68%) pensait que « tondre la pelouse » était une activité plutôt réservée aux hommes avec un pourcentage similaire pour les répondants de sexe féminin et les répondants de sexe masculin (69% et 67%) visible dans l'Annexe V. En revanche, à la troisième période, comme vous pouvez le voir dans le graphique n°22, un équilibre commence à se dessiner. En effet, 52% des élèves de la classe pensent toujours cette activité comme étant masculine alors que 48% la considère comme mixte.

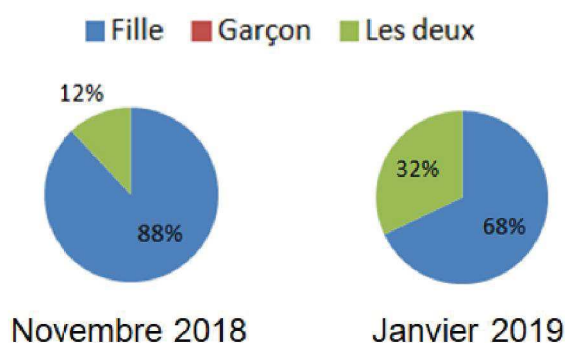
## Graphique n°22 : Tondre la pelouse :

(Classe de CM1)



D'autres items ont, eux connu une forte variation mais reste tout de même stéréotypés, c'est le cas pour l'item « Coudre un bouton ». Cette activité est pensée comme féminine à 88% aux yeux des élèves de CM1 en novembre 2018. A l'issue des séances, nous avons remarqué que 68% des écoliers avaient toujours cette opinion l'année suivante (cf. graphique 23).

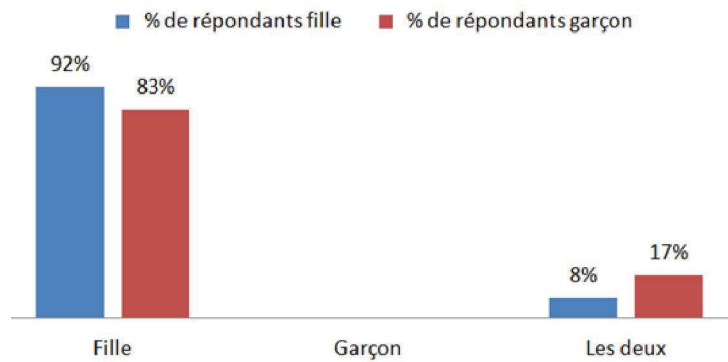
**Graphique n°23 : Coudre un bouton :**  
(Classe de CM1)



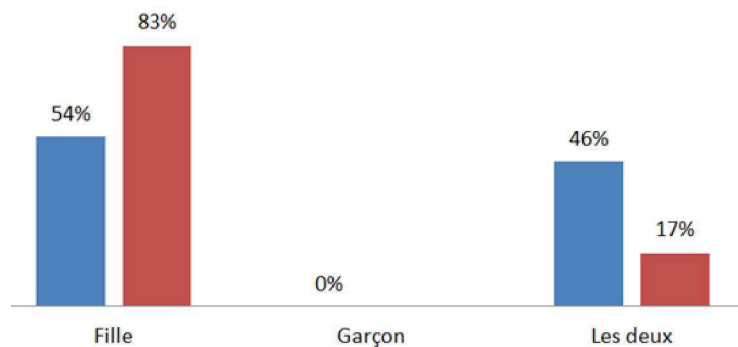
Cependant, en regardant de plus près les résultats, nous pouvons observer que le pourcentage de garçons ayant répondu que l'action de coudre un bouton est une activité féminine n'a pas changé entre les deux passations puisqu'il reste constant à 83% (cf. Annexe V). Cette observation se retrouve dans le graphique n°24. Cette variation de 20 points de pourcentage entre novembre 2018 et janvier 2019 est donc liée au nombre de filles ayant formulé cette réponse, puisqu'il chute de 92% à 54%.

## Graphique n°24 : Coudre un bouton

(Classe de CM1)



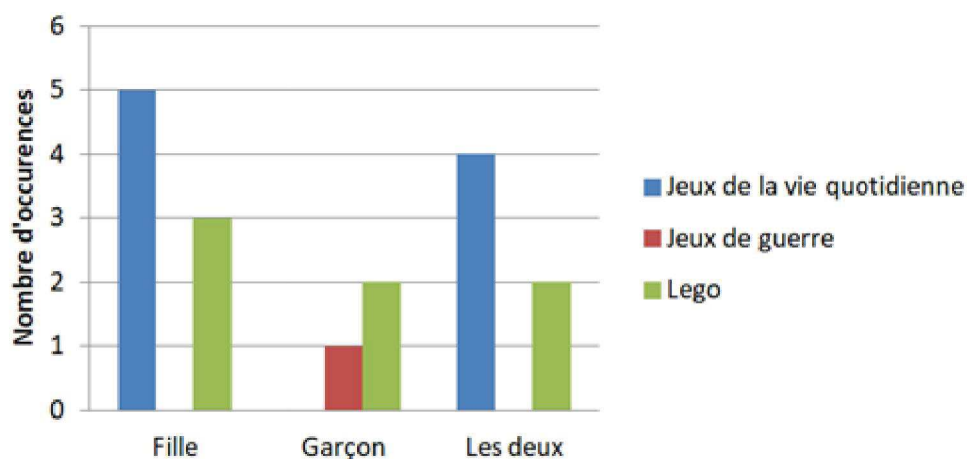
Novembre 2018



Janvier 2019

Nous avons également pu constater lors de nos différents débats, que les opinions changeaient en cours de séance. En effet, nous avons l'exemple d'une élève de CM1 que nous appellerons Charlotte. Avant la lecture du premier album, les élèves ont donné leurs avis sur la première de couverture et voici ce que nous a dit cette élève : « *Y a un côté garçon parce que c'est bleu et avec des voitures et tout* ». Nous pourrions illustrer les dires de l'élève avec le graphique N°25 nous montrant quels jeux et jouets sont, pour les élèves de cycle 3, rattachés à un sexe ou à un autre. Pour elle, la vision de la couleur bleue et de différents véhicules, reflétait l'image d'un univers masculin. A la suite de la lecture de l'album et après quelques arguments de ses camarades, Charlotte souhaite de nouveau nous faire part de son avis : « *Bah j'ai compris que dans l'histoire, les garçons et les filles ils peuvent aimer souvent la même chose* ». Elle venait de prendre conscience que les garçons et les filles, peu importe leur sexe, pouvaient avoir les mêmes goûts et aimer les mêmes jouets. Nous pouvons voir ici, que l'opinion de cette élève a évolué très rapidement. Cette prise de conscience sera pérenne jusqu'à la fin de la séquence pédagogique.

**Graphique n° 25 : Occurrences des jeux et jouets en fonction du sexe selon les élève de CM1**

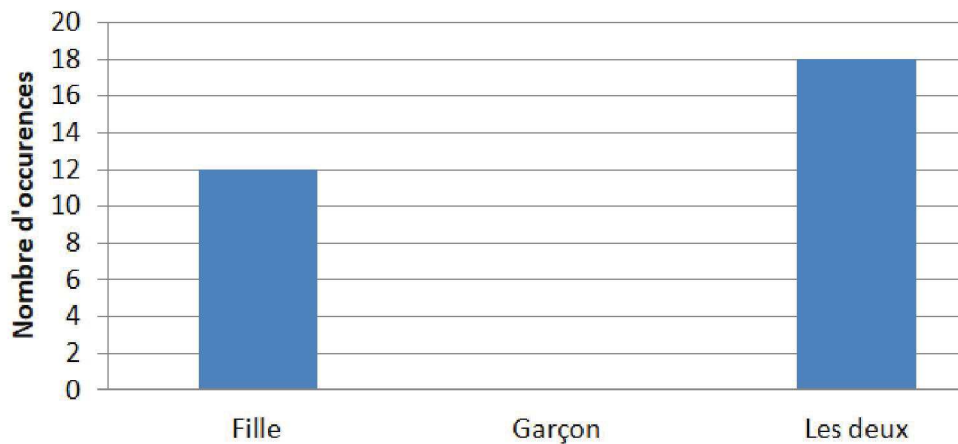


Cependant, l'évolution des opinions est un processus long et est différente pour chacun. Nous avons pu observer durant cette période, l'évolution de la pensée de plusieurs élèves et notamment celle d'un garçon de CM1 que nous appellerons Tom. Lors d'un débat durant lequel nous parlions de jeux et de jouets, l'écolier nous a dit que tous les enfants pouvaient aimer la même chose selon lui. Il précise tout de même que c'est rare car « *les filles, elles veulent faire leurs trucs et les garçons veulent faire pas les mêmes choses qu'elles. Genre les filles elles vont jouer à la papa et à la maman, et les garçons ils vont jouer au foot.* » Dans cette phrase, nous distinguons très clairement que les stéréotypes liés aux jeux et jouets sont très présents chez cet élève. Au fur et à mesure des séances, nous avons pu remarquer que les opinions de Tom évoluaient et que ses arguments se construisaient petit à petit. Il a tout d'abord formulé des nuances dans ses propos, en disant que l'action de coudre « *c'est pour les garçons et les filles mais c'est plus les filles* », sous-entendu, qui pratique cette activité selon lui. Il a fait appel à ce qu'il a vu, entendu ou pratiqué soit ce qu'il connaissait, ses expériences, pour argumenter ses propos : chez lui, c'est sa grand-mère qui fait de la couture. C'est pendant le débat mouvant, avec des phrases affirmatives que nous avons constaté que certains stéréotypes avaient été complètement déconstruits puisque son placement dans l'espace était contraire à son opinion initiale. En effet, en séance N°4 lors de la phrase : Les filles ont peur des ballons, Tom s'est placé dans l'espace « Je ne suis pas d'accord » en nous affirmant qu'il avait déjà pu observer des filles jouer au

handball et que celles-ci étaient assez fortes puisqu'elles avaient « *arrêté plein de tirs* ». Nous pouvons donc voir qu'avec cet élève, le processus de déconstruction des représentations stéréotypées qu'ils pouvaient avoir, s'est fait en plusieurs étapes. Nous ne pouvons pas affirmer que toutes ses idées préconçues ont évoluées mais il est certain que les discussions et les échanges d'opinions ont permis à Tom une réflexion sur son point de vue initial.

A l'issue de notre séquence, certains élèves ont gardé leurs opinions telles qu'elles étaient avant notre intervention. Les différentes discussions et les albums ont eu un impact peu visible voire aucun impact sur la déconstruction de leurs idées stéréotypées. C'est le cas de Timothé, un élève de cycle 3. Lors de la séance 3, quand nous discutons des déguisements et de qui pouvait les porter, Timothé nous fait part de son avis divergent de celui de la classe. Il nous explique que parfois un garçon qui se déguise avec des costumes dit du genre féminin, ressemble réellement à une personne du sexe féminin (notamment grâce aux perruques et au maquillage selon lui) et que cette situation est troublante pour lui. Selon ce dernier, chacun doit s'habiller en adéquation avec son sexe biologique car « *les filles c'est des filles et les garçons c'est des garçons !* ». Cette phrase nous montre que cette pensée est pour lui une idée ancrée profondément, tel un acte totalement immuable. C'est lors du débat mouvant que nous avons remarqué que ses opinions n'avaient pas évoluées. En effet, lors de celui-ci, nous avons donné l'affirmation suivante : Les garçons ne portent pas de jupes. Timothée s'est alors placé dans l'espace « Je ne suis pas d'accord ». Nous l'avons donc interrogé afin d'avoir son avis. Il a évoqué les kilts, ces jupes portées par les hommes écossais, mais selon lui porter des jupes telles qu'elles sont utilisées majoritairement par les individus de sexe féminin aujourd'hui, lui semble impossible (cf. graphique n°26). Nous pouvons voir ici que ses idées ne se sont pas modifiées par rapport aux opinions préconçues du début de la séquence.

**Graphique n°26 : Occurences des mots "jupe" et "robe" en fonction du sexe qui leur est associé, chez les élèves de CM1**

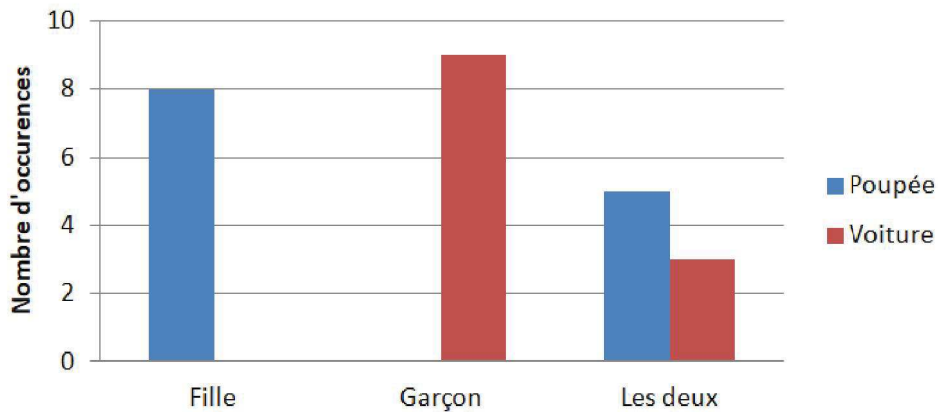


Nous avons pris en exemple ici la thématique vestimentaire, cependant, d'autres concepts abordés en classe (tels que les tâches ménagères ou la robustesse) restent inchangés également pour cet écolier.

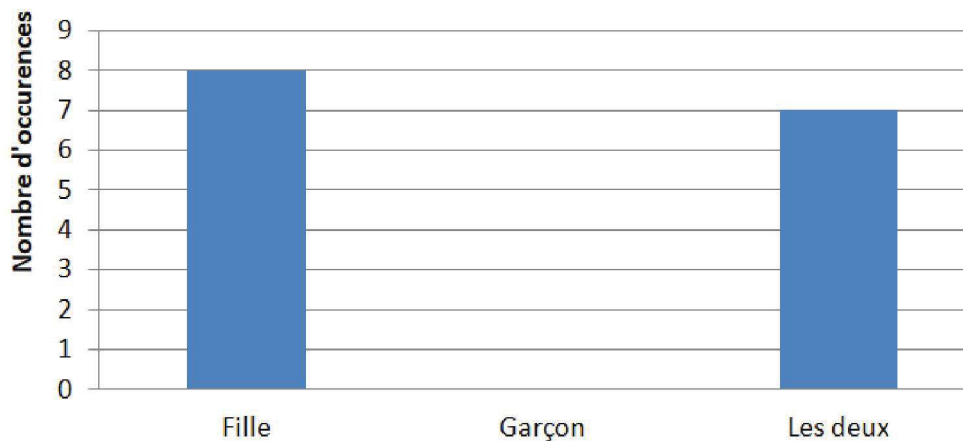
Pour un élève de cours préparatoire, le constat est similaire. Joachim, au fil de la séquence, n'a montré aucune évolution dans ses opinions suite à notre intervention. Les différents échanges, albums et activités mises en place ont eu un faible impact sur la déconstruction de ses idées stéréotypées. En effet, cet élève nous informe dès la seconde séance que « *toutes les filles n'ont pas le droit d'aimer Spiderman ! Les garçons ils ont pas le droit d'aimer les trucs de fille !* ». Par la suite, lors du débat mouvant, l'écolier nous fera part que « *Les poupées c'est que pour les filles !* » ou bien « *Les garçons ça a pas de jupe !* » (cf. Graphique n°27 et graphique n°28). Enfin, lors du dernier débat en cinquième séance, il formulera une nouvelle fois son opinion en nous partageant que selon lui « *les voitures c'est pas des jouets de fille ! Les garçons c'est fort ça jouent aux voitures. Les filles, elles ont des poupées !* » Par cette remarque, le garçon nous informe, que pour lui, jouer avec des voitures demande une force que le sexe féminin n'a pas. Par conséquent, ces dernières doivent jouer avec des poupées, qui est un jouet, selon l'élève, ne demandant pas en prérequis cette qualité. L'élève affirme donc que le genre du jouet doit être en adéquation avec le sexe biologique de l'enfant. Cet exemple nous montre que certaines opinions sont fortement ancrées chez notre population et que leurs modifications sont difficiles.



**Graphique n°27: Occurences du type de jouets en fonction du sexe auxquels ils sont associés pour les élèves de CP :**



**Graphique n°28 : Occurences des mots "jupe" et "robe" en fonction du sexe qui leur est associé, chez les élèves de CP**



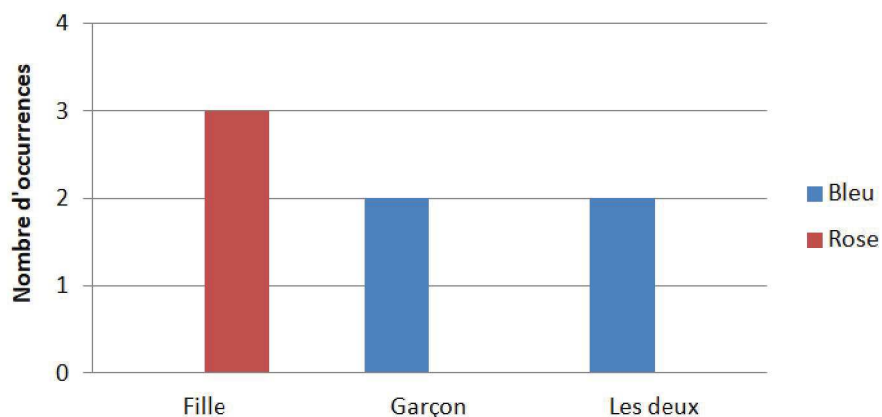
A  
u  
contraire,  
pour d'autres élèves de cycle 2, le constat

t est divergent. Certains élèves ont radicalement changé d'opinions entre les séances. C'est le cas d'un élève que nous nommerons Ibrahim. Ce dernier nous fait part, lors de la seconde séance, suite à la lecture de l'ouvrage Dinette dans le tractopelle, que « *Les filles ça peut pas être policière ... c'est pas assez forte !* » ou bien « *Le rose c'est pour les filles !* » soit des opinions fortement stéréotypées. Lors de la troisième séance, suite à l'ouvrage Boucle d'Ours, ce même élève nous informe que « *Les déguisements fille c'est pour les filles. Les déguisements de super-héros c'est pour les garçons !* » (Cf. Graphique n°13). Cela signifie pour lui que chaque vêtement a un genre défini par la société que l'enfant doit faire correspondre avec son sexe biologique. Par conséquent, une fille, selon Ibrahim, ne peut pas se déguiser en super-héros tel que Spiderman, qui est un exemple exprimé plusieurs fois dans la séquence. De même, un garçon ne pourrait pas se

costumer ou s'habiller avec une robe. Lors de cette même séance, l'élève a décidé de déguiser la figure paternelle de l'ouvrage en Grand Méchant Loup et non en princesse comme la plupart de ses camarades. Lors de la séance où un débat mouvant a été organisé, une évolution de ses propos s'est fait ressentir. En effet, lors de l'affirmation : Les filles sont plus intelligentes que les garçons, l'écolier s'est placé dans l'espace « Je ne suis pas d'accord ». Lorsque nous l'avons interrogé, celui-ci nous a fait remarquer que les deux sexes étaient autant intelligents l'un que l'autre. Pour terminer, lors de la dernière séance, cet élève nous a affirmé que « *Chacun y pense ce qui veut ... tout le monde y peut jouer et s'habiller comme il veut* ». Par conséquent, nous pouvons supposer que l'élève a pris conscience au cours de la séquence, que les deux sexes (féminin et masculin) pouvaient avoir les mêmes droits et envies sans distinctions sexuelles.

En parallèle, lors du déroulement de la séquence, nous avons été confrontées à une élève ayant au contraire des idées arrêtées sur l'égalité entre les hommes et les femmes. Celle-ci au fil des séances, nous a montré sa détermination à faire comprendre à ses camarades son opinion. Nous l'appellerons dans cette recherche Noémie. Cette dernière nous exprime lors de la seconde séance que « *Tout le monde y peut aimer les couleurs qui veut* » puis à la séance suivante « *Les garçons et les filles ils peuvent porter tous les déguisements. C'est pas grave si c'est un déguisement de garçon ou une robe. On s'en fiche* ». Par ces paroles, cette élève féminine veut expliquer à ses camarades et à nous, enseignants, étudiante-professeure, que le sexe biologique n'a pas d'importance dans le choix de nos vêtements, nos costumes ou nos goûts en général. Pour elle, le sexe de l'individu n'est pas un facteur de différenciation. Sa position va se confirmer lors du débat mouvant avec les expressions suivantes : « *Tout est pour tout le monde. Les métiers, les habits, les couleurs, chacun fait comme il veut !* ». Elle terminera lors de la dernière séance par la déclaration suivante : « *Il y a pas de différence entre les filles et les garçons, c'est pareil ! Ils sont à égalité partout* ». Par conséquent, nous pouvons affirmer que cette élève a été un moteur de discussions et d'échanges d'opinions permettant aux élèves ayant des opinions stéréotypées de se confronter à un jugement différent du leur et plus égalitaire de la société. Le graphique n°29, nous montre l'opinion de l'ensemble des élèves du cours préparatoire, à propos des couleurs stéréotypées et du sexe auquel il l'associe.

**Graphique n°29 : Occurences des couleurs en fonction d'un sexe, selon les élèves de CP :**



Par conséquent, suite aux résultats observés nous pouvons valider notre hypothèse. La lecture d'albums contre-stéréotypés et les débats au fil des séances, ont favorisé chez la majorité des élèves la déconstruction de leurs propres représentations genrées. Les réponses aux questionnaires ont évolué comme les pensées des élèves entre le début et la fin de notre séquence.

## **V - Analyse**

Depuis quelques années, l'Education Nationale mène diverses actions afin de garantir et de prôner l'égalité des sexes. Nous pouvons citer par exemple l'intégration de cette thématique dans les programmes scolaires officiels, la création de cour de récréation avec des espaces non-genrés, ou bien les ouvrages d'activités créés par le réseau CANOPÉ, favorisant le respect et la non-différenciation entre les sexes. Ce sujet est prégnant dans notre société car les inégalités interindividuelles et les stéréotypes subis ont un impact constant sur le développement de l'individu. Lors de la socialisation primaire, les individus intériorisent des comportements, des rôles, des attitudes (Chombart de Lauwe, 1980) créant des stéréotypes implicites pouvant être véhiculés aux enfants par des interactions dans la vie quotidienne par les parents, les professionnels de l'éducation tels que les enseignants ou bien leurs pairs. Les élèves passent une grande partie de cette socialisation à l'école, où leurs outils principaux d'apprentissages sont les livres (manuels scolaires, littérature de jeunesse, ...).

Suite à ce constat, nous avons tout d'abord émis l'hypothèse que les livres destinés à la jeunesse auraient une influence directe sur la construction de l'identité de l'enfant. Les filles seraient surreprésentées dans les activités à la maison, aidant leur mère dans les tâches domestiques, alors que les garçons joueraient à l'extérieur dans les lieux publics (Rollet et al., 2014). Ainsi, nous postulons que les élèves des deux sexes, catégoriseraient les enfants de sexe féminin comme pratiquant des activités essentiellement dans la sphère privée et les enfants de sexe masculin comme pratiquant des activités essentiellement dans la sphère publique.

Lors de la lecture de l'ouvrage Dinette dans le tractopelle de Christos, nous avons pu constater que les jouets attitrés aux filles préparaient les enfants à leur futur rôle social (Belotti, 1974 ; Brugeilles, Cromer & Cromer, 2002 ; Dermenjian, 2013 ; Duru-Bellat, 2016 ; Rollet-Echalier et al., 2014 ; Vincent, 2001). Sur les pages roses, nous avons pu observer des poupées, des poussettes, des appareils domestiques miniatures et de nombreux accessoires de beauté, permettant à l'enfant d'imiter et d'intérioriser le rôle maternel et domestique avec, comme modèle, sa mère par exemple. À l'inverse, sur les pages bleues, nous pouvions remarquer des véhicules, des outils de bricolage, des jeux de construction ainsi qu'un pistolet. L'illustrateur, dans cet ouvrage,

prône la force, la compétition, la violence, le travail manuel et réflexif. Nous retrouvons le même constat dans l'ouvrage de Vincent nommée Le jouet et ses usages sociaux, datant de 2001. Dans les pages précédentes de couleur rose, le soin, l'attention à autrui et à soi d'un point de vue esthétique était mis en avant pour les filles. Mead, dans ses travaux datant de 1930, nous a montré que ce processus de différenciation va avoir pour effet de créer une hiérarchisation des genres instaurant une suprématie du « masculin » sur le « féminin » qui sera valorisé, tant dans la sphère publique et professionnelle, que dans la sphère privée (Pferfferkron, 2015 ; Rollet-Echalier et al., 2014).

Ce lien entre les différentes sphères a été visible dans nos résultats quantitatifs. En effet à la fin de la séquence, la majorité de notre population de cycle 2 pense que les tâches ménagères, telles que le repassage ou l'action de nourrir un enfant en bas âge, sont réservées au sexe féminin. Au contraire, les élèves les plus âgés ont une opinion différente car ils expriment la mixité dans ces deux activités faisant partie de la sphère privée. Nous préciserons que dans cette pensée entre les deux cycles, l'évolution des stéréotypes reste les plus récalcitrantes pour le sexe féminin. En effet, ces dernières s'identifient plus facilement aux actions faites dans la sphère privée soit à l'intérieur du foyer au contraire des hommes (Pfefferkorn, 2012). Nous pouvons expliquer l'évolution croissante de l'identification des répondants de sexe féminin vis-à-vis de l'item « Donner le biberon » par une lecture offerte reçue en la classe. Au cours de notre séquence pédagogique, un élève a apporté un documentaire et a expliqué les métiers de sage-femme et d'auxiliaire de puériculture. Dans cet ouvrage, nous pouvions voir essentiellement des femmes s'occuper de nouveau-nés en leur donnant le biberon et en leur faisant les soins nécessaires pour leur âge.

Si nous faisons une focale sur la sphère privée, nous avons pu remarquer chez les cycles 3 des opinions relativement axées sur l'égalité des sexes. Ces derniers considèrent l'acte de conduire une moto (soit une activité à l'extérieur du domicile) ou de devenir Président de la République comme possible pour les deux sexes. Pour la pratique des sports collectifs ou à visée artistique, les convictions sont similaires : ces loisirs sont mixtes. Pour le second, une différence est à souligner, les évolutions de pensées entre les filles et les garçons sont mitigées. Ces hobbies amènent une réflexion sur le sexe des pratiquants et plus

globalement sur son genre. Nous ne pouvons pas affirmer qu'un des deux sexes a eu une modification de son opinion plus significative que l'autre.

Par conséquent, suite aux résultats quantitatifs et qualitatifs recueillis, nous pouvons valider notre hypothèse. La littérature de jeunesse a une influence directe sur la construction de l'identité de l'enfant. Les élèves des deux sexes, catégorisent le plus souvent les enfants de sexe féminin comme pratiquant des activités dans la sphère privée (tels que l'action de repasser ou de donner le biberon à un bébé par exemple). La majorité de cette identification est faite par la population féminine de notre échantillon d'élèves. Au contraire, le sexe masculin, lui, n'est pas associé systématiquement à la sphère publique dans la pensée enfantine, comme nous avons pu le constater avec le métier de Président de la République ou dans la pratique sportive qu'elle soit collective ou à visée artistique. Or la lecture offerte des cycles 2 a été un élément révélant un impact direct du message contenu dans l'ouvrage sur les conceptions des individus et notamment sur leur identité genrée.

Par la suite, nous avons supposé que les plus jeunes élèves s'identifieraient plus facilement aux personnages stéréotypés de la littérature de jeunesse correspondant à leur sexe biologique. Alors que les élèves les plus âgés auraient eux la maturité nécessaire pour distinguer l'imaginaire du réel. Au cours de la séquence nous avons pu constater que les cycles 2 montraient un attachement fort aux personnages de fictions présents dans les médias. Lors des différentes séances, Ismaël a montré une affection particulière aux super-héros dont Spiderman et Mylène appréciait fortement le personnage de Minnie, emblématique de l'univers Disney. Pour le jeune garçon, être un super-héros, celui qu'il visionne à la télévision, celui qui est visible dans sa bibliothèque mais aussi sur ses habits comme sur ses crayons, son cahier de dessin ou sur sa règle, symbolise des valeurs telles que la force, la virilité, la puissance, le succès, la richesse et la liberté. Pour la jeune fille, le goût du personnage et son admiration se sont effectués sur son physique (la beauté), sa couleur (rose), ses activités quotidiennes (elle cuisine, elle va faire les magasins, elle s'occupe d'enfants en bas âge, ...) et non sur les valeurs qu'elle représente.

Ce constat peut être mit en lien avec les travaux de Duru-Bellat datant de 2016, nous expliquant que les livres sont les supports d'un message indiquant

aux enfants le rôle qu'ils auront et devront avoir dans leur vie future. Cette littérature de jeunesse apporte avec elle des normes et des valeurs stéréotypées voire discriminatoires (Belotti, 1974 ; Brugeilles et al., 2002 ; Dermenjian, 2013 ; Rollet-Echalier et al., 2014 ; Vincent, 2001). En effet, les livres illustrés pour enfants sont des facteurs de renforcement des stéréotypes de genre (Rollet et al., 2014). Les qualités attribuées aux personnages sont différenciées en fonction de leur sexe. Les filles sont le plus souvent désignées comme sociables, ayant besoin d'un tiers, alors que les garçons sont plus fréquemment présentés comme des « sauveurs » ayant une force remarquable (Dermenjian, 2013). Pour cette dernière auteure, la littérature de jeunesse présente aux enfants des personnages masculins dominants, héroïques, forts, invincibles, protecteurs par rapport aux personnages féminins qui seraient selon elle, mineurs, faibles, fragiles, en détresse et ayant besoin d'être sauvées par le héros. Cette manière stéréotypée dont sont présentés les hommes et les femmes dans les médias, va rendre pérenne des conceptions créées et inventées par la société, transmises par la suite aux individus dès leur plus jeune âge. En effet, à travers les albums illustrés, les dessins animés, la publicité ou encore les manuels scolaires, l'enfant se familiarise avec tout un ensemble de représentations sur les rôles et attributs de chaque sexe, qui sont souvent plus stéréotypés que dans la réalité. En corrélation avec la conception sociétale, nous avons pu remarquer une identification forte des filles de cours préparatoire aux princesses, dont la Reine des Neiges (personnage énoncé un grand nombre de fois au cours de la séquence). Pour la population masculine du même cycle c'est le super-héros Spiderman qui a retenu leurs attentions pour une identification forte aux personnages fictifs cinématographiques.

Suite aux lectures et aux passations de questionnaires, nous avons effectué des débats afin de récolter les ressentis, les convictions et les stéréotypes de nos élèves. Grâce à cette méthode de recueil de données nous avons appris que les enfants essayaient parfois de se déguiser ou de jouer avec un objet qui ne correspondait pas à la norme de genre sociale. Or ces derniers étaient rappelés à l'ordre rapidement par le comportement, le geste ou la parole d'un pair par exemple. Plusieurs d'entre eux, nous ont fait part de leur peur du regard d'autrui, de la moquerie, de la stigmatisation possible et reçue dans leurs expériences de vies. Cela a pour conséquence, une notion d'auto-censure visible

chez les individus qui s'interdisent parfois de dire ou de faire une action car cela ne serait pas accepté par la société selon leur « genre » (Durkheim, 1922). Ce choix d'identification montre l'impact de la société et des attentes d'autrui imposant une pression aux individus en fonction de leur sexe biologique qui devrait être en adéquation avec leur genre social. Pour les élèves de cycle 3, l'identification à des personnages fictifs est faible. En effet, la population féminine semble s'identifier seulement à la protagoniste de Marre du Rose en comparant ses goûts et son comportement à leur quotidien. Cependant, les élèves de sexe masculin n'ont eux montré aucun signe d'identification à un personnage d'album lors du déroulement de la séquence. A cet âge-là soit une dizaine d'années, la notion de fictif et de réalité est acquise. Nous pouvons donc penser que si un individu doit s'identifier à un autre, cela se fera vis-à-vis des personnes ayant réellement existé, célèbres telles que des stars ou des personnages historiques.

Par conséquent, suite aux résultats recueillis nous pouvons valider notre hypothèse. Certes, nous avons eu confirmation que les plus jeunes élèves ici les CP, s'identifient plus facilement aux personnages stéréotypés de la littérature de jeunesse, des médias, correspondant à leur sexe biologique. Cependant, les élèves les plus âgés soient les CM1 dans ce cas précis, ayant très peu exprimé leur attachement à une personne ou à un personnage fictif nous pouvons nous interroger sur l'absence d'identification qui peut être la conséquence d'une maturité de leur part ou bien que l'évocation de ce sujet ne leur soit pas venu à l'esprit lors de notre séquence. Par conséquent, cette absence d'identification reflète que leur développement au fil des années ne leur demande plus une identification à un personnage fictif ou réel pour créer leur identité genrée. Au contraire, les cycles 3 ne se reconnaissent pas dans ces personnages mais intériorisent, comme tout individu, le message contenu dans les ouvrages de littératures de jeunesse pouvant impacter leurs représentations, comme nous le verrons dans la suite de la recherche.

Enfin, nous pensons que la lecture d'albums contre-stéréotypés et la discussion autour de ces derniers, favoriseraient chez les élèves la déconstruction de leurs propres représentations genrées. Ainsi à la suite de ces



lectures, les idées préconçues de nos élèves sur une activité, un métier, un costume ou un jouet comme étant pour un seul sexe seraient peu à peu atténués par l'idée que tout le monde peut être et faire ce qu'il souhaite peu importe son sexe biologique ou son genre social. Nous pouvions présumer que les réponses aux questionnaires auraient évolué entre le début et la fin de notre séquence.

A la fin de cette dernière, nous avons pu distinguer des évolutions différentes. Tout d'abord, l'action de peindre était pensée pour les cycles 2 en majorité pour le sexe masculin. Une évolution croissante de la pensée de ces élèves vers une activité dite mixte a été remarquée au fil du temps. Les individus de cycle 3 ont eux radicalement changé d'opinion sur l'item « Utiliser des outils de bricolage ». A la seconde période, l'opinion de la majorité se dirigeait vers une activité exclusivement masculine. A la fin de la séquence d'enseignement, la majorité des individus pensait cette activité comme mixte. Pour ce même cycle, en novembre 2018, soit à la première passation de l'outil quantitatif, l'action de coudre un bouton était pensée comme une activité exercée seulement par les femmes. En janvier 2019, soit à la seconde passation des questionnaires, une transformation des conceptions initiales de la classe s'est fait ressentir vers une activité domestique effectuée par les deux sexes (sans que cette pensée soit majoritaire). Cette évolution a pu être visible grâce à l'ouvrage Boucle d'Ours où le père (présenté dans l'album comme le chef de famille symbolisant l'autorité et le respect) fabrique grâce à la couture son propre déguisement à la fin de l'histoire. Ce n'est donc pas la mère qui effectue cette tâche domestique appartenant à la sphère privée comme nous avons pu l'observer et le lire quelques pages auparavant. De même, à la fin de la séquence que nous avons menée, autant d'élèves de CM1 pensaient l'action de tondre la pelouse comme une activité dédiée aux hommes ou bien comme une action exercée par les deux sexes. Au contraire, aucun individu ne lie cette activité à une action réalisée exclusivement par le sexe féminin.

Enfin, nous avons pu déceler dans nos données quantitatives, une évolution des stéréotypes genrés dans le domaine sportif. En effet, les pensées des élèves de cours moyen à la fin de la séquence montrent que la moitié des individus de sexe féminin de la classe identifie le football comme un sport mixte

alors que cette opinion était faible en novembre 2018. L'expérience des élèves sur la cour de récréation et les débats animés sur cette activité ont été un facteur important de cette évolution des pensées. De la même façon lors de la seconde passation des cycles 3, la danse était considérée comme un sport à visée artistique pratiqué par les deux sexes pour la majorité des individus de la classe. Lors de la première passation, ce sport était considéré comme essentiellement féminin par cette même population. En comparaison, la danse reste un sport pratiqué essentiellement par le sexe féminin pour tous les répondants de cycle 2 sans distinction sexuelle et pendant toute la séquence que nous avons menée. La stagnation des données montre la ténacité des opinions genrées dès le plus jeune âge.

A l'issue de ces différentes séances certains élèves ont évolué dans leurs opinions et dans leurs stéréotypes genrés. Ce fût le cas de Charlotte et Tom, élèves de cycle 3, qui au cours de la séquence ont montré une prise de conscience de l'égalité existant entre les sexes notamment en s'appuyant sur leurs connaissances et leurs expériences personnelles. Ibrahim, en cycle 2, a lui radicalement changé d'opinion entre la première et la dernière séance. Notre séquence a impacté ce dernier qui exprime lors de la seconde passation de questionnaires que les deux sexes ont les mêmes droits sans distinction entre eux. D'autres ont stagnés, voire reculés, dans leurs représentations initiales genrées. Nous pouvons prendre pour exemple Timothé en CM qui tout au long des séances a eu un avis divergent de sa classe. Celle-ci s'est faite notamment sur le genre des jouets, des vêtements ou des métiers qui doivent être selon lui en adéquation avec le sexe de naissance soit biologique de l'individu. Le constat fut le même pour Joachim en classe de CP où les différents échanges, albums et activités mises en place ont eu un impact faible sur la déconstruction de ses idées stéréotypées.

Enfin, une élève nommée Noémie dans cet écrit de recherche, était déjà dans une pensée égalitariste de la société. Elle a revendiqué pendant les deux périodes de notre présence ses connaissances et ses opinions. Cette séquence lui a permis d'ancrer et de transmettre ses opinions avec ferveur et engouement. Cette écolière a été un moteur de discussions et d'échanges permettant aux

autres élèves ayant des opinions stéréotypées de se confronter à un jugement différent du leur et plus égalitaire de la société. Cette évolution au cours de la séquence peut être due à plusieurs facteurs tels que la période de la séquence, les interactions avec les pairs et la famille. En effet, cette dernière est le premier agent socialisateur que l'enfant rencontre dès sa naissance, au début de sa socialisation primaire (Chombart de Lauwe, 1980). Ce sont eux aussi qui offriront à l'enfant ses premiers livres. Selon Brugeilles et al. (2002) les albums ont pour but de familiariser l'enfant avec l'écrit, le distraire, le stimuler, faire grandir son imagination, sa découverte du monde, la connaissance de son corps, de ses émotions, de ses relations familiales et avec autrui, soit favoriser la socialisation et l'intériorisation de normes sociales. Les albums illustrés sont prégnants dès la naissance de l'enfant et vont le suivre tout au long de sa vie notamment avec l'apprentissage de la lecture lors de sa scolarisation (Vincent, 2001). A travers les livres, l'enfant va être confronté au monde et va assimiler des images qui vont contribuer à sa construction identitaire (Brugeilles et al., 2002 ; Duru-Bellat, 2016 ; Rollet-Echalier et al., 2014 ; Vincent, 2001).

Cependant, lors des différentes passations, nous avons pu remarquer que certains élèves copiaient les uns sur les autres, notamment par peur de donner la « mauvaise réponse » ou pour trouver la « bonne réponse », celle qui ferait plaisir à l'enseignant. Ces derniers, en voulant circuler dans les rangs, influençaient certains élèves par leurs remarques de façon inconsciente (« *Tu es sûr que ... ?* » ; « *Tu as déjà vu une fille faire ... ?* » ; « *Tu es sûr de ta réponse ?* »).

Pour terminer, suite aux résultats observés nous pouvons valider notre hypothèse. La lecture d'albums contre-stéréotypés et les débats au fil des séances ont favorisé chez les élèves la déconstruction de leurs propres représentations genrées pour la majorité d'entre eux. Les réponses aux questionnaires ont évolué comme les pensées des élèves entre le début et la fin de notre séquence. Tous les enfants ne suivront pas les mêmes trajectoires de vie et s'approprient chacun à leur façon les stéréotypes de genre avec une compréhension différente des propos d'autrui (Duru-Bellat, 2016). Les enseignants ont le rôle d'accompagner les élèves vers l'acceptation de soi et d'autrui en faisant évoluer les représentations de la société dans l'esprit de ces derniers afin que ces futurs citoyens construisent une société où l'égalité des

sexes est intériorisée et commune à tous, dans leurs valeurs et dans leurs vies personnelles.

Nous avons atteint les objectifs que nous nous étions fixées pour cette séquence qui sont les suivants : les élèves doivent avoir eu une réflexion sur les stéréotypes féminins et masculins existant dans notre société ; les individus doivent tous avoir au moins une fois exposé une courte argumentation de son opinion pour exprimer et justifier un point de vue ou un choix personnel ; enfin tout écolier doit pouvoir s'être affirmé dans un débat sans imposer son point de vue aux autres tout en acceptant celui autrui. Or malgré cette réussite, nous avons aussi été confrontées à des limites dans cette recherche, que nous allons vous détailler maintenant. Tout d'abord, lors des différentes passations et du traitement des outils quantitatifs, nous avons pu constater différents biais que nous allons vous détailler dès à présent. Tout d'abord, certains items étaient difficiles à comprendre ou à analyser pour les élèves (homonyme du « maire d'une ville » - qui était un homme pour les écoliers de notre population - et de la « mère » d'un enfant, la signification du verbe « repasser », les dessins polysémiques tel que le vélo qui pouvait être confondu avec une moto ou bien l'action de faire le ménage qui est différente de s'occuper du linge). Certains objets présents sur les dessins impactaient aussi les élèves, tels que les lunettes, le livre, le casque ou le tutu par exemple. Certains élèves nous ont fait part que sans ces objets présents sur l'enquête, leurs opinions auraient été différentes. Par conséquent, le choix de la réponse s'est effectué sur cet objet et non sur l'action illustrée. De surcroît, lors du traitement des questionnaires, nous avons pu observer une difficulté de distinction entre l'item « *Les deux* » et le fait de cocher la case « *Madame Ourse* » et « *Monsieur Ours* ». En effet, l'item signifiant que les deux sexes peuvent faire l'action était placé après les items « *Madame Ourse* » et « *Monsieur Ours* ». Cela a eu pour conséquence une confusion lors du choix de la réponse car certains élèves ont tout coché, ou bien ont choisi les deux items représentant le sexe de l'ours. Puis nous avons constaté lors de la phase de recueil des données quantitatives, que certains élèves n'avaient pas compris la consigne ou la visée de cet outil. Par conséquent, toutes leurs réponses sont dues au hasard ou à l'objectif de finir le plus rapidement possible l'exercice. Certains élèves de CM1, se sont eux, sentis obligés d'utiliser différentes méthodes de justification (dessins, phrases, mots, ...) pour répondre

aux questions ce qui a eu pour conséquence un questionnaire non abouti. Enfin le dernier biais que nous avons distingué est l'absence d'un ou plusieurs élèves lors des passations des questionnaires, ce qui a eu pour effet de fausser la continuité et l'évolution de leurs opinions que nous n'avons pas pu étudier.

## **VI - Conclusion**

Après avoir fait des recherches théoriques grâce à des ouvrages de référence, analyser des données quantitatives et qualitatives, après avoir mené et animé des débats riches en informations, nous pouvons retenir que la thématique de l'égalité homme-femme est prépondérante dans la société. Elle est un sujet d'actualité important qui doit être continué et favorisé dans les apprentissages de nos élèves qui formeront les futurs citoyens de notre pays. Malheureusement, les stéréotypes genrés sont encore fortement ancrés dans notre société et la modification de ces derniers est parfois difficile comme nous avons pu le constater lors de notre recherche. En effet, malgré le jeune âge de notre population, certaines idées préconçues restent stagnantes. Nous avons pu le remarquer tout au long de cet écrit, la littérature de jeunesse est porteuse de messages stéréotypés participant à la construction de l'identité de l'individu. Le choix d'un livre et du message qu'il contient, est un élément à prendre en compte aussi bien dans l'espace familial que dans le champ pédagogique. Le texte d'un album peut avoir plusieurs objectifs comme celui de divertir, d'amener le lecteur à avoir une réflexion ou à ressentir une émotion. Il est donc important de varier les supports et les genres d'histoires lues afin qu'un grand nombre de messages soient transmis et que l'enfant puisse avoir un large panel de situations de références à laquelle s'identifier. Même si l'institution scolaire est prégnante dans la socialisation primaire de l'individu, elle n'est pas le seul lieu de son développement. L'environnement social, les interactions entre les pairs et la famille sont d'autres facteurs expliquant l'intériorisation de normes, de valeurs et de convictions chez les individus.

Nous souhaitons souligner que la création d'une séquence pédagogique pour ce mémoire nous a permis de mettre en pratique le Référentiel de Compétences des Personnels de l'Éducation et du Professorat, plus particulièrement la compétence n° 1.2 se nommant « Aider les élèves à

développer leur esprit critique, à distinguer les savoirs des opinions et des croyances, à savoir argumenter et à respecter la pensée des autres ». Une seconde compétence a été développée grâce à notre recherche. Elle porte le numéro 6.4 et met une focale sur la mobilisation des élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tous ordres ainsi que la promotion de l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes. Enfin, une dernière compétence plus spécifique à la construction de cet écrit réflexif, est à mettre en avant. Elle correspond à l'aptitude numéro 14.3 soit « Réfléchir à sa pratique - seul et entre pairs - et réinvestir les résultats de sa réflexion dans son action ». En effet ce mémoire de recherche a été un facteur de réflexions et nous a permis une remise en question de notre posture professionnelle, de nos choix d'enseignement, ainsi que d'approfondir cette thématique actuelle d'une égalité des sexes dans la société.

Par la suite, si nous souhaitons refaire notre séquence pédagogique dans notre future classe des améliorations seraient à prévoir. En premier lieu, nous choisirions un plus grand nombre d'ouvrages de littérature de jeunesse. En effet, avec l'utilisation de seulement trois albums l'enrichissement culturel et la réflexion sur les stéréotypes sexués est restreint. Nous avons eu peu d'illustrations sur lesquelles nous appuyer pour faire réfléchir les élèves sur la thématique de l'égalité entre les hommes et les femmes. Comme énoncé précédemment, la variation des supports et des lectures permet de véhiculer des messages, des valeurs, des notions permettant à l'enfant de se construire de façon autonome dans sa vision du monde et dans sa création identitaire pour que celle-ci soit en adéquation avec sa personnalité, son évolution et ses principes de vie qu'ils soient culturels, religieux ou social. En second lieu, nous devrions adapter nos ouvrages étudiés et lus en classe en fonction du niveau et des difficultés de nos élèves. En effet pour cette recherche, les albums utilisés étaient les mêmes dans les deux cycles afin de pouvoir faire des comparaisons entre ces derniers. En étant titulaire de notre classe, la notion de comparaison n'est plus valable. Par conséquent, l'enseignant peut choisir ses outils littéraires en ayant connaissance des facilités et des obstacles que peut rencontrer sa classe dans la lecture ou la compréhension du texte. Enfin, il serait possible de terminer notre séquence pédagogique par le visionnage d'extraits de films allant à l'encontre des stéréotypes sociétaux. Nous pourrions nous appuyer sur les thèmes ayant pu

faire débat dans nos deux cycles étudiés comme ce fut le cas de la danse soit un sport à visée artistique. Le document cinématographique choisi pourrait être : Billy Elliot, une œuvre datant de 2000 par exemple.

Pour terminer, si nous le désirons, nous pourrions continuer notre recherche en modifiant les questionnaires utilisés dans la première et la dernière séance. En effet, il serait judicieux de remplacer les items de ces outils par les stéréotypes les plus présents dans la pensée de nos élèves. Pour recueillir ces conceptions initiales stéréotypées, des vidéos créées par le Réseau CANOPE sont à notre disposition. Suite à un visionnage de ces dernières, une production d'écrit peut être attendue des élèves. Les plus jeunes feront une dictée à l'adulte et les plus âgés rendront une production rédigée manuellement ou numériquement sur leurs perceptions afin de faire de la transversalité entre les domaines du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Cultures (dans cet exemple nous distinguons le numérique et la discipline du français). Un appui plus précis sur les notions de sexe et de genre, tout en les séparant du biologique et du social en cycle 3 serait à valoriser dans la continuité de la séquence. De plus, il serait intéressant dans un prolongement de ce travail de confronter les différents niveaux dans des débats philosophiques. Grâce à ce projet les règles de classe seraient développées en intégrant la notion d'expression de soi et de respect de la parole d'autrui pour aboutir à un projet de classe, de cycle ou d'école qui est « les conseils ». Sur un même jour, toutes les semaines, les élèves pourraient exprimer les problèmes qu'ils ont rencontrés, ce qu'ils ont ressenti (un travail transdisciplinaire sur les émotions peut être effectué en parallèle), leurs félicitations à d'autres élèves et enfin, trouver des solutions à leurs difficultés en collectif. En complément de ces développements, il serait possible d'adapter notre séquence à des élèves de cycle 1 soit ceux de l'école maternelle, afin de recueillir leurs propres conceptions initiales et peut-être pouvoir comprendre comment se construisent ces conceptions genrées si fortement ancrées par la suite.

### **Bibliographie**

Belotti, E. G. (1974). *Du côté des petites filles*. Éditions des femmes.

Brugeilles, C., Cromer, I., & Cromer, S. (2002). *Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés* ou. *Population*, 57(2), 261-292.

Chombart de Lauwe, M. J. (1980). *Intégration et intériorisation des modèles sociaux par les enfants*. Rapport de synthèse. *Enfance*, 33(4), 161-166.

Christos (2009). *Dînette dans le tractopelle*. Talents Hauts.

Dafflon Nouvelle, A. (2006). Identité sexuée: construction et processus. *Filles-Garçons. Socialisation différenciée*, 9-26.

De Beauvoir, S. (1949). *Le deuxième sexe*. Paris : Gallimard.

Declercq, C. (2008). *De la construction de l'identité sexuée aux différences psychologiques selon le genre*. Reims : Presses Universitaires de Reims.

Dermenjian, G. (2013). Nicole Lucas, *Dire l'histoire des femmes à l'école : les représentations du genre en contexte scolaire*. Paris. Armand Colin.

Durkheim, E. (1922). *Éducation et sociologie*, Paris, PUF.

Duru-Bellat, M. (2016). *À l'école du genre*. *Enfances & Psy*, (1), 90-100.

Ferry, P. (2015). Ann Oakley, Sex, Gender and Society. *Lectures*.

Mis en ligne le 02 décembre 2015, consulté le 16/02/2018.

<http://journals.openedition.org/lectures/19627>»

Haut Conseil de l'Égalité, « Repères statistiques », 2018, Consulté le 16/02/2018. <http://www.haut-conseil-egalite.gouv.fr/stereotypes-et-roles-sociaux/reperes-statis>

Hense, N. (2014). *Marre du rose*. Albin Michel.

<https://www.education.gouv.fr/cid4006/egalite-des-filles-et-des-garcons.html>

Consulté le 16/04/2019.



<http://www.gouvernement.fr/lois-pour-l-egalite-entre-les-femmes-et-les-hommes>.

Consulté le 16/02/2018.

«<http://www.haut-conseil-egalite.gouv.fr/stereotypes-et-roles-sociaux/reperes-statistiques>»

Consulté le 16/02/2018.

«<http://www.haut-conseil-egalite.gouv.fr/stereotypes-et-roles-sociaux/reperes-statistiques>»tiques. Consulté le 16/02/2018.

«[http://infofemmesaquitaine.org/base\\_doc/genre\\_et\\_education/Genre\\_et\\_education.pdf](http://infofemmesaquitaine.org/base_doc/genre_et_education/Genre_et_education.pdf)»\_Consulté le 17/11/2017.

«[http://infofemmesaquitaine.org/base\\_doc/genre\\_et\\_education/Genre\\_et\\_education.pdf](http://infofemmesaquitaine.org/base_doc/genre_et_education/Genre_et_education.pdf)»\_doc/genre\_et\_education/Genre\_et\_education.pdf

Consulté le 17/11/2017.

<https://www.reseau-canope.fr/outils-egalite-filles-garcons.html>

Consulté le 16/04/2019.

Le petit Larousse. (2019). Littérature de jeunesse (p.601). Paris, France : Larousse.

Le petit Larousse. (2019). Sexe (p.937). Paris, France : Larousse.

Le petit Larousse. (2019). Stéréotype (p.965). Paris, France : Larousse.

Löwy, I., & Rouch, H. (2003). *Genèse et développement du genre : les sciences et les origines de la distinction entre sexe et genre*. Cahiers du genre, (1), 5-16.

Madame le Ministre de l'Education Nationale, Vallaud-Belkacem, N. Circulaire de rentrée. 2017. France.

Marguerite, H. (2008). Genre et éducation. *Dossier de l'Actualité*, 37, 1-7.

Consulté le 17/11/2017.

<http://infofemmes-aquitaine.org/base>

Mead, M. (1963). *Mœurs et sexualité en Océanie*. Revue Française de Sociologie, 4(2),224.

Mosconi, N. (2004). Effets et limites de la mixité scolaire. *Travail, genre et sociétés*, (1), 165-174. Consulté le 16/04/2018.

Cité dans <http://www.haut-conseil-egalite.gouv.fr/stereotypes-et-roles-sociaux/reperes-statistiques/>

Murcier, N. (2005, avril). *La construction sociale de l'identité sexuée chez l' enfant. A quoi joues-tu ?*, Bruxelles.

<http://a-quoi-joues-tu.egalitere.com/fr/pdf/textesref/ConstrucSocSexuee.pdf>

Consulté le 16/04/2018.

Pferfferkron, R. (2015). *Genre et rapports sociaux de sexe*. Editions La Dispute, Paris, 1-9.

Poulin-Dubois, D., & Serbin, L. (2006). *La connaissance des catégories de genre et des stéréotypes sexués chez le jeune enfant*. *Enfance*, 58(3), 283-292.

Prince, N. (2010). *La littérature de jeunesse*. Armand Colin.

Rollet-Echalier, C. Pelage, A. Paillet, A. Brugeilles, C. Brachet, S. & Samuel, O.,(2014). *Préparer la naissance: une affaire de genre*. *Revue des politiques sociales et familiales*, 116 (116), 5-14.

Servant, S. (2013). *Boucle d'Ours*. Didier Jeunesse.

Vincent, S. (2001). *Le jouet et ses usages sociaux*. La Dispute.

## **Annexe I**

### **Fiche Séquence**

<b><u>Titre de la séquence :</u></b> L'impact de la littérature de jeunesse sur l'identité	<b>Période 2</b> Nombre de séances : 6.
---	--

<p>génée.</p>	<p><b>Niveaux :</b>  <u>Cycle 2</u> : CP1 + CP2 (21 élèves).  Larévellière (Angers).   <u>Cycle 3</u> : CM1 (25 élèves)  Ecole André Moine (Seiches-sur-le-Loir).</p>	
<p><b>Objectifs séquence :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>★ Avoir une réflexion sur les stéréotypes féminins et masculins.</li> <li>★ Exposer une courte argumentation pour exprimer et justifier un point de vue et un choix personnel.</li> <li>★ S'affirmer dans un débat sans imposer son point de vue aux autres et accepter le point de vue d'autrui.</li> </ul>	<p><b>Domaines du socle commun :</b></p> <p><u>Domaine 1</u> : Les langages pour penser et communiquer.  <u>Domaine 2</u> : Les méthodes et outils pour apprendre.  <u>Domaine 3</u> : La formation de la personne et du citoyen.  <u>Domaine 5</u> : Les représentations du monde et de l'activité humaine.</p>	
<p><b>Pré-requis:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Respect des règles du débat et de classe (écoute, utilisation du bâton de parole, ne pas couper la parole, ...).</li> <li>➤ Respect d'autrui (opinions, pensées, croyances, culture, ...).</li> </ul>		
<u>Titre de la séance</u>	<u>Objectif de séance</u>	<u>Situation d'apprentissage</u>
<p><b>Séance 1 :</b>  Emergence des représentations.  (En classe)</p>	<p>✓ Faire émerger les représentations initiales (tels que les croyances, les connaissances et les opinions) des élèves.</p>	<p><b>CP //</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Questionnaire de la Ligue de l'Enseignement avec des ours neutres.</li> </ul> <p>Discussion tous ensemble sur ce qu'ils ont mit.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Ecrits ramassés à la fin de la séance pour être utilisé dans une séance ultérieure.</li> </ul> <p><b>CM1 //</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Poser plusieurs questions à l'aide d'un tableau en 3 colonnes (Fille /Garçon /Les deux) et différentes catégories tel que sports, vêtements/accessoires, jeux, activités quotidiennes, métiers, etc.</li> <li>● Travail sur les règles du débat.</li> <li>● Ecrits ramassés à la fin de la séance pour être utilisé dans une séance ultérieure.</li> </ul>
<p><b>Séances 2 :</b>  Lecture du premier album  + débat.  (En classe)</p>	<p>✓ Avoir une réflexion sur les stéréotypes féminins et masculins.</p>	<p>« <b>Dinette dans le tractopelle</b> »</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Rappel de la séance précédente.</li> <li>● Lecture d'image, discussion autour de la page de présentation</li> <li>● Lecture de l'histoire</li> </ul> <p><u>Questions à poser la fin de la lecture :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Quelqu'un peut-il me résumer l'histoire ?</i></li> </ul> <p><u>Questions pour le débat :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Est-ce que vous êtes d'accord avec ce qui a été dit dans le livre ?</li> <li>- C'est quoi un cliché / un stéréotype ? (si le terme est prononcé par nos élèves)</li> <li>- A quoi jouent les filles et les garçons ?</li> <li>- Que font les filles et les garçons à la maison ?</li> <li>- Quels métiers font les filles et les garçons ?</li> </ul>

<p><b>Séance 3 :</b> Lecture du second album + débat. (En classe)</p>	<p>✓ Avoir une réflexion sur les stéréotypes féminins et masculins.</p>	<p>« Boucle d'ours »</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Rappel de la séance précédente.</li> <li>● Lecture d'image, discussion autour de la page de présentation.</li> <li>● Lecture de l'histoire.</li> <li>- <i>En quoi est déguisé Papa Ours selon vous ?</i> Les élèves doivent dessiner (CP) ou deviner en écrivant (CM1) le costume du papa ours notamment grâce aux indices présents dans les pages du livre.</li> <li>● <u>Questions à poser la fin de la lecture :</u></li> <li>- <i>Quelqu'un peut-il me résumer l'histoire ?</i></li> <li>● <u>Questions pour le débat :</u></li> <li>- Est-ce que vous êtes d'accord avec ce qui a été dit dans le livre ?</li> <li>- C'est quoi un cliché / un stéréotype ? (Si le terme est prononcé par nos élèves)</li> <li>- En quoi se déguise les filles et les garçons ?</li> <li>- Les filles ne peuvent pas se déguiser en X ? Les garçons ne peuvent pas se déguiser en X ?</li> <li>- Que font les filles et les garçons à la maison ?</li> <li>- Quels vêtements portent les filles, les garçons ?</li> </ul>
<p><b>Séance 4 :</b> Activité en salle de motricité ou en classe</p>	<p>✓ Avoir une opinion personnelle. ✓ Savoir émettre une opinion personnelle. ✓ Savoir défendre, argumenter oralement une idée.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Activité « D'accord / Pas d'accord » avec différentes phrases stéréotypées.</li> <li>● Déplacement dans l'espace en fonction de sa réponse.</li> </ul>
<p><b>Séance 5 :</b> Lecture du deuxième album + débat. (En classe)</p>	<p>✓ Avoir une réflexion sur les stéréotypes féminins et masculins.</p>	<p>« Marre du Rose »</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Lecture d'image, discussion autour de la page de présentation</li> <li>● Lecture de l'histoire</li> <li>● <u>Questions à poser la fin de la lecture :</u></li> <li>- <i>Quelqu'un peut-il me résumer l'histoire ?</i></li> <li>● <u>Questions pour le débat :</u></li> <li>- Est-ce que vous êtes d'accord avec ce qui a été dit dans le livre ?</li> <li>- Que font les filles et les garçons à la maison ? (Rappel séance 2).</li> <li>- A quoi jouent les filles et les garçons à la récréation ?</li> <li>- Quels vêtements portent les filles, les garçons ? (Rappel séance 3).</li> <li>- Avez-vous déjà entendu le terme de « garçon manqué » ? Qu'en pensez-vous ?</li> <li>- Quelle différence peut-on faire entre un garçon, une fille ?</li> <li>- En quoi se déguisent les garçons ? Les filles ? (Rappel séance 3).</li> </ul>
<p><b>Séance 6 :</b> Comparaison des représentations.</p>	<p>✓ Faire émerger les représentations (tels que les croyances, les connaissances et les opinions) des élèves.</p>	<p>CP //</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Questionnaire de la Ligue de l'Enseignement avec des ours neutres.</li> </ul> <p>Discussion tous ensemble sur ce qu'ils ont mis.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Avez-vous mis les mêmes réponses que la toute première séance ?</i></li> <li>● Ecrits ramassés à la fin de la séance pour être comparé à la séance n°1.</li> </ul> <p>CM1 //</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Poser plusieurs questions à l'aide d'un tableau en 3 colonnes à cocher (Fille /Garçon /Les deux) et différents items évoqués précédemment par les élèves lors de la séance 1.</li> <li>● Travail sur les règles du débat.</li> <li>● Ecrits ramassés à la fin de la séance pour être comparé à la</li> </ul>

		séance n°1.
<u>Prolongement :</u> <ul style="list-style-type: none"><li>- Utilisation des catalogues de Noël pour faire une réactivation des débats.</li><li>- Film sur les stéréotypes genrés (Billy Elliot par exemple).</li><li>- Projet de débats philosophique.</li></ul>		

## Annexe II

### Questionnaire distribué aux élèves cycles 2.

Prénom :

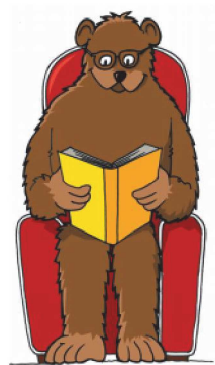
Date :

Pour chacun des ours suivants, tu vas devoir répondre à la question :

Qui est-ce ? Madame Ourse ? Monsieur Ours ? ou bien les deux peuvent faire cette activité ?



- Madame Ourse
- Monsieur Ours
- Les 2



- Madame Ourse
- Monsieur Ours
- Les 2



- Madame Ourse
- Monsieur Ours
- Les 2



- Madame Ours
- Monsieur Ours
- Les 2



- Madame Ourse
- Monsieur Ours
- Les 2



- Madame Ourse
- Monsieur Ours
- Les 2



- Madame Ourse
- Monsieur Ours
- Les 2



- Madame Ourse
- Monsieur Ours
- Les 2



- Madame Ourse
- Monsieur Ours
- Les 2



- Madame Ourse
- Monsieur Ours
- Les 2



## Annexe III

### Résultats des questionnaires distribués aux élèves de cycle 2.

Novembre 2018

Items	Fille		Garçon		Les deux	
	Participant fille	Participant garçon	Participant fille	Participant garçon	Participant fille	Participant garçon
Repasser	66,7%	83,3%	33,3%	16,7%	0,0%	0,0%
<b>TOTAL</b>	<b>76,2%</b>		<b>23,8%</b>		<b>0,0%</b>	
Lire	22,2%	8,3%	66,6%	91,7%	11,1%	0,0%
<b>Total</b>	<b>14,3%</b>		<b>81,0%</b>		<b>4,8%</b>	
Cuisiner	22,2%	66,7%	33,3%	8,3%	44,4%	25,0%
<b>Total</b>	<b>47,6%</b>		<b>19,0%</b>		<b>33,3%</b>	
Peindre	33,3%	25,0%	66,6%	75,0%	0,0%	0,0%
<b>Total</b>	<b>28,6%</b>		<b>71,4%</b>		<b>0,0%</b>	
Donner le biberon à un bébé	77,7%	58,3%	11,1%	25,0%	22,2%	8,3%
<b>Total</b>	<b>66,7%</b>		<b>19,0%</b>		<b>14,3%</b>	
Faire du Vélo	11,1%	16,7%	33,3%	66,7%	55,5%	16,7%
<b>Total</b>	<b>14,3%</b>		<b>52,4%</b>		<b>33,3%</b>	
Devenir Maire	33,3%	25,0%	44,4%	75,0%	22,2%	0,0%
<b>TOTAL</b>	<b>28,6%</b>		<b>62,0%</b>		<b>9,5%</b>	
Travailler sur un ordinateur	22,2%	41,7%	44,4%	50,0%	44,4%	0,0%
<b>TOTAL</b>	<b>33,3%</b>		<b>47,6%</b>		<b>19,0%</b>	
Danser	88,8%	91,7%	11,1%	8,30%	0,0%	0,0%
<b>TOTAL</b>	<b>90,5%</b>		<b>9,5%</b>		<b>0,0%</b>	
Jouer au football	22,2%	8,3%	77,7%	66,7%	0,0%	25,0%
<b>TOTAL</b>	<b>14,3%</b>		<b>71,4%</b>		<b>14,3%</b>	

**Janvier 2019**

Items	Fille		Garçon		Les deux	
	Participant fille	Participant garçon	Participant fille	Participant garçon	Participant fille	Participant garçon
Repasser	62,5%	54,5%	12,5%	36,4%	25,0%	9,1%
<b>TOTAL</b>	<b>57,9%</b>		<b>26,3%</b>		<b>15,8%</b>	
Lire	12,5%	27,3%	62,5%	72,7%	25,0%	0,0%
<b>Total</b>	<b>21,1%</b>		<b>68,4%</b>		<b>10,5%</b>	
Cuisiner	37,5%	36,4%	12,5%	45,5%	50,0%	18,2%
<b>Total</b>	<b>36,8%</b>		<b>31,6%</b>		<b>31,6%</b>	
Peindre	12,5%	9,1%	50,0%	81,8%	37,5%	9,1%
<b>Total</b>	<b>10,5%</b>		<b>68,4%</b>		<b>21,1%</b>	
Donner le biberon à un bébé	62,5%	90,9%	0,0%	9,1%	37,5%	0,0%
<b>Total</b>	<b>78,9%</b>		<b>5,3%</b>		<b>15,8%</b>	
Faire du Vélo	0,0%	18,2%	50,0%	81,8%	37,5%	9,1%
<b>Total</b>	<b>10,5%</b>		<b>68,4%</b>		<b>21,1%</b>	
Devenir Maire	25,0%	9,1%	50,0%	81,8%	25,0%	9,1%
<b>TOTAL</b>	<b>15,8%</b>		<b>68,4%</b>		<b>15,8%</b>	
Travailler sur un ordinateur	37,5%	9,1%	25,0%	90,9%	37,5%	0,0%
<b>TOTAL</b>	<b>21,1%</b>		<b>63,2%</b>		<b>15,8%</b>	
Danser	75,0%	72,7%	12,5%	27,3%	12,5%	0,0%
<b>TOTAL</b>	<b>73,7%</b>		<b>21,1%</b>		<b>5,3%</b>	
Jouer au football	12,5%	0,0%	50,0%	90,9%	50,0%	0,0%
<b>TOTAL</b>	<b>5,3%</b>		<b>73,7%</b>		<b>21,1%</b>	

**Annexe IV**

## Questionnaire des représentations distribué aux élèves de cycle 3.

### Qui peut selon toi :

#### Faire le repassage :

- Fille
- Garçon
- Les deux

#### Tondre la pelouse :

- Fille
- Garçon
- Les deux

#### Recoudre un bouton :

- Fille
- Garçon
- Les deux

#### Conduire une moto :

- Fille
- Garçon
- Les deux

#### Donner le biberon :

- Fille
- Garçon
- Les deux

#### Faire du vélo :

- Fille
- Garçon
- Les deux

#### Pleurer devant un film :

- Fille
- Garçon
- Les deux

#### Jouer aux jeux vidéo :

- Fille
- Garçon
- Les deux

#### Utiliser les outils de bricolage :

- Fille
- Garçon
- Les deux

#### Devenir Président de La République :

- Fille
- Garçon
- Les deux

#### Faire faire les devoirs :

- Fille
- Garçon
- Les deux

#### Monter un meuble :

- Fille
- Garçon
- Les deux

## Résultats des questionnaires sur les représentations distribuées aux élèves de cycle 3.

### Novembre 2018

Items	Fille		Garçon		Les deux	
	Participant fille	Participant garçon	Participant fille	Participant garçon	Participant fille	Participant garçon
Repassage	69%	50%	0%	17%	31%	33%
<b>Total</b>	<b>60%</b>		<b>8%</b>		<b>32%</b>	
Pleurer devant un film	46%	58%	0%	0%	54%	42%
<b>Total</b>	<b>52%</b>		<b>0%</b>		<b>48%</b>	
Tondre la pelouse	0%	8%	69%	67%	31%	25%
<b>Total</b>	<b>4%</b>		<b>68%</b>		<b>28%</b>	
Jouer aux jeux vidéo	0%	0%	38%	58%	62%	42%
<b>Total</b>	<b>0%</b>		<b>48%</b>		<b>52%</b>	
Coudre un bouton	92%	83%	0%	0%	8%	17%
<b>Total</b>	<b>88%</b>		<b>0%</b>		<b>12%</b>	
Utiliser les outils de bricolages	0%	0%	92%	100%	8%	0%
<b>Total</b>	<b>0%</b>		<b>96%</b>		<b>4%</b>	
Conduire une moto	0%	0%	23%	50%	77%	50%
<b>Total</b>	<b>0%</b>		<b>36%</b>		<b>64%</b>	
Devenir Président de la République	8%	0%	31%	33%	62%	67%
<b>Total</b>	<b>4%</b>		<b>32%</b>		<b>64%</b>	
Donner le biberon	54%	33%	0%	0%	46%	67%
<b>Total</b>	<b>44%</b>		<b>0%</b>		<b>56%</b>	
Faire faire les devoirs	31%	42%	0%	8%	69%	50%
<b>Total</b>	<b>36%</b>		<b>4%</b>		<b>60%</b>	
Faire du vélo	0%	0%	0%	17%	100%	83%
<b>Total</b>	<b>0%</b>		<b>8%</b>		<b>92%</b>	
Monter un meuble	0%	0%	62%	75%	38%	25%
<b>Total</b>	<b>0%</b>		<b>68%</b>		<b>32%</b>	

### Janvier 2019

Items	Fille		Garçon		Les deux	
	Participant fille	Participant garçon	Participant fille	Participant garçon	Participant fille	Participant garçon
Repasseuse	31%	50%	0%	0%	69%	50%
<b>Total</b>	<b>40%</b>		<b>0%</b>		<b>60%</b>	
Pleurer devant un film	23%	58%	0%	0%	77%	42%
<b>Total</b>	<b>40%</b>		<b>0%</b>		<b>60%</b>	
Tondre la pelouse	0%	0%	46%	58%	54%	42%
<b>Total</b>	<b>0%</b>		<b>52%</b>		<b>48%</b>	
Jouer aux jeux vidéo	0%	0%	15%	50%	85%	50%
<b>Total</b>	<b>0%</b>		<b>32%</b>		<b>68%</b>	
Coudre un bouton	54%	83%	0%	0%	46%	17%
<b>Total</b>	<b>68%</b>		<b>0%</b>		<b>32%</b>	
Utiliser les outils de bricolages	0%	0%	31%	67%	69%	33%
<b>Total</b>	<b>0%</b>		<b>48%</b>		<b>52%</b>	
Conduire une moto	0%	0%	8%	50%	92%	50%
<b>Total</b>	<b>0%</b>		<b>28%</b>		<b>72%</b>	
Devenir Président de la République	0%	0%	8%	25%	92%	75%
<b>Total</b>	<b>0%</b>		<b>16%</b>		<b>84%</b>	
Donner le biberon	23%	25%	0%	0%	77%	75%
<b>Total</b>	<b>24%</b>		<b>0%</b>		<b>76%</b>	
Faire faire les devoirs	8%	8%	0%	0%	92%	92%
<b>Total</b>	<b>8%</b>		<b>0%</b>		<b>92%</b>	
Faire du vélo	0%	0%	0%	8%	100%	92%
<b>Total</b>	<b>0%</b>		<b>4%</b>		<b>96%</b>	
Monter un meuble	8%	0%	31%	58%	61%	42%
<b>Total</b>	<b>4%</b>		<b>44%</b>		<b>52%</b>	

## Annexe VI

### Questionnaire thématique distribué aux élèves de cycle 3.

Items	Fille	Garçon	Les deux
Danse			
Football			
Basket			
Sports de combat			
Tennis			
Handball			
Equitation			
Natation			
Gymnastique			
Danse classique			
Yoga			
Musculation			
Vélo Cross			
Tir à l'arc			
Ping-Pong			
Golf			
Robe			
Pantalon			
T-shirt			
Jogging			
Short			
Legging			
Sac			
Boucles d'oreilles			
Collier			
Bijoux			
Bague			
Bracelet			
Serre-tête			
Elastiques pour cheveux			
Gel pour cheveux			

<b>Pull</b>			
<b>Marelle</b>			
<b>Corde à sauter</b>			
<b>Lire</b>			
<b>Dessiner</b>			
<b>Jeux de société</b>			
<b>Poupée Barbie</b>			
<b>Véhicules</b>			
<b>Lego</b>			
<b>Jeux vidéo</b>			
<b>Pokémon</b>			
<b>Jouer au ballon</b>			
<b>Se promener</b>			
<b>Playmobil</b>			
<b>Faire du bricolage</b>			
<b>Nettoyer la maison</b>			
<b>Jardiner</b>			
<b>Cuisiner</b>			
<b>S'occuper des animaux</b>			
<b>S'occuper de sa famille</b>			
<b>Faire la vaisselle</b>			
<b>Professeur des écoles</b>			
<b>Pompier</b>			
<b>Policier</b>			
<b>Facteur</b>			

## Annexe VII

## Résultats des questionnaires thématiques distribués aux élèves de cycle 3.

Items	Fille		Garçons		Les deux	
	Participants Filles	Participants Garçons	Participants Filles	Participants Garçons	Participants Filles	Participants Garçons
Danse	23,0%	42%	0,0%	0,0%	77%	58%
<b>Total</b>	<b>32%</b>		<b>0,0%</b>		<b>68,0%</b>	
Football	0,0%	0,0%	15,0%	33,0%	85,0%	67,0%
<b>Total</b>	<b>0,0%</b>		<b>24,0%</b>		<b>76,0%</b>	
Basket	0,0%	0,0%	15,0%	58,0%	85,0%	42,0%
<b>Total</b>	<b>0,0%</b>		<b>36,0%</b>		<b>64,0%</b>	
Sports de combat	0,0%	0,0%	31,0%	33,0%	69,0%	66,0%
<b>Total</b>	<b>0,0%</b>		<b>32,0%</b>		<b>68,0%</b>	
Tennis	0,0%	0,0%	0,0%	8,0%	100,0%	92,0%
<b>Total</b>	<b>0,0%</b>		<b>4,0%</b>		<b>96,0%</b>	
Handball	0,0%	8,0%	8,0%	0,0%	92,0%	92,0%
<b>Total</b>	<b>4,0%</b>		<b>4,0%</b>		<b>92,0%</b>	
Equitation	23,0%	42,0%	0,0%	0,0%	77,0%	58,0%
<b>Total</b>	<b>32,0%</b>		<b>0,0%</b>		<b>68,0%</b>	
Natation	0,0%	8,0%	0,0%	0,0%	100,0%	92,0%
<b>Total</b>	<b>4,0%</b>		<b>0,0%</b>		<b>96,0%</b>	
Gymnastique	15,0%	58,0%	0,0%	0,0%	85,0%	42,0%
<b>Total</b>	<b>36,0%</b>		<b>0,0%</b>		<b>64,0%</b>	
Danse classique	46,0%	83,0%	0,0%	8,0%	54,0%	8%
<b>Total</b>	<b>64,0%</b>		<b>4,0%</b>		<b>32,0%</b>	
Yoga	23,0%	50,0%	8,0%	0,0%	69,0%	50,0%



<b>Total</b>	<b>36,0%</b>		<b>4,0%</b>		<b>60,0%</b>	
Musculation	8,0%	0,0%	23,0%	58,0%	69,0%	42,0%
<b>Total</b>	<b>4,0%</b>		<b>40,0%</b>		<b>56,0%</b>	
Vélo Cross	0,0%	0,0%	23,0%	83,0%	77,0%	17,0%
<b>Total</b>	<b>0,0%</b>		<b>52,0%</b>		<b>48,0%</b>	
Tir à l'arc	0,0%	0,0%	0,0%	33,0%	100,0%	67,0%
<b>Total</b>	<b>0,0%</b>		<b>16,0%</b>		<b>84,0%</b>	
Ping-pong	0,0%	8,0%	8,0%	25,0%	92,0%	67,0%
<b>Total</b>	<b>4,0%</b>		<b>16,0%</b>		<b>80,0%</b>	
Golf	0,0%	0,0%	23,0%	17,0%	77,0%	83,0%
<b>Total</b>	<b>0,0%</b>		<b>20,0%</b>		<b>80,0%</b>	
Robe	69,0%	100,0%	0,0%	0,0%	31,0%	0,0%
<b>Total</b>	<b>84,0%</b>		<b>0,0%</b>		<b>16,0%</b>	
Pantalon	0,0%	0,0%	0,0%	8,0%	100,0%	92,0%
<b>Total</b>	<b>0,0%</b>		<b>4,0%</b>		<b>96,0%</b>	
T-shirt	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	100,0%	25,0%
<b>Total</b>	<b>0,0%</b>		<b>12,0%</b>		<b>88,0%</b>	
Jogging	0,0%	8,0%	8,0%	8,0%	92,0%	83,0%
<b>Total</b>	<b>4,0%</b>		<b>8,0%</b>		<b>88,0%</b>	
Short	0,0%	8,0%	0,0%	25,0%	100,0%	67,0%
<b>Total</b>	<b>4,0%</b>		<b>12,0%</b>		<b>84,0%</b>	
Leggings	54,0%	67,0%	0,0%	8,0%	46,0%	25,0%
<b>Total</b>	<b>60,0%</b>		<b>4,0%</b>		<b>36,0%</b>	
Sac	31,00%	58,0%	0,0%	0,0%	69,0%	42,0%
<b>Total</b>	<b>44,0%</b>		<b>0,0%</b>		<b>56,0%</b>	

Boucles d'oreilles	15,0%	58,0%	0,0%	0,0%	85,0%	42,0%
<b>Total</b>	<b>36,0%</b>		<b>0,0%</b>		<b>64,0%</b>	
Collier	23,0%	50,0%	0,0%	0,0%	77,0%	50,0%
<b>Total</b>	<b>36,0%</b>		<b>0,0%</b>		<b>64,0%</b>	
Bijoux	38,0%	66,0%	0,0%	0,0%	62,0%	33,0%
<b>Total</b>	<b>52,0%</b>		<b>0,0%</b>		<b>48,0%</b>	
Bague	8,0%	42,0%	0,0%	0,0%	92,0%	58,0%
<b>Total</b>	<b>24,0%</b>		<b>0,0%</b>		<b>76,0%</b>	
Bracelet	31,0%	17,0%	0,0%	0,0%	69,0%	83,0%
<b>Total</b>	<b>24,0%</b>		<b>0,0%</b>		<b>76,0%</b>	
Serre-tête	85,0%	92,0%	0,0%	8,0%	15,0%	0,0%
<b>Total</b>	<b>88,0%</b>		<b>4,0%</b>		<b>8,0%</b>	
Elastiques pour cheveux	54,0%	75,0%	0,0%	0,0%	46,0%	25,0%
<b>Total</b>	<b>64,0%</b>		<b>0,0%</b>		<b>36,0%</b>	
Gel pour cheveux	23,0%	17,0%	54,0%	50,0%	23,0%	33,0%
<b>Total</b>	<b>20,0%</b>		<b>52,0%</b>		<b>28,0%</b>	
Pull	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
<b>Total</b>	<b>0,0%</b>		<b>0,0%</b>		<b>100,0%</b>	
Marelle	31,0%	25,0%	0,0%	0,0%	69,0%	75%
<b>Total</b>	<b>28,0%</b>		<b>0,0%</b>		<b>72,0%</b>	
Corde à sauter	15,0%	67,0%	0,0%	0,0%	85,0%	33,0%
<b>Total</b>	<b>40,0%</b>		<b>0,0%</b>		<b>60,0%</b>	
Lire	0,0%	8,0%	0,0%	8,0%	100,0%	83,0%
<b>Total</b>	<b>4,0%</b>		<b>4,0%</b>		<b>92,0%</b>	

Dessiner	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
<b>Total</b>	<b>0,0%</b>		<b>0,0%</b>		<b>100,0%</b>	
Jeux de société	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
<b>Total</b>	<b>0,0%</b>		<b>0,0%</b>		<b>100,0%</b>	
Poupée Barbie	54,0%	100,0%	0,0%	0,0%	46,0%	0,0%
<b>Total</b>	<b>76,0%</b>		<b>0,0%</b>		<b>24,0%</b>	
Véhicules	0,0%	0,0%	23,0%	58,0%	77,00%	42,0%
<b>Total</b>	<b>0,0%</b>		<b>40,0%</b>		<b>60,0%</b>	
Lego	0,0%	0,0%	8,0%	33,0%	92,0%	67,0%
<b>Total</b>	<b>0,0%</b>		<b>20,0%</b>		<b>80,0%</b>	
Jeux vidéo	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	100,0%	50,0%
<b>Total</b>	<b>0,0%</b>		<b>24,0%</b>		<b>76,0%</b>	
Pokémon	0,0%	0,0%	8,0%	25,0%	92,0%	75,0%
<b>Total</b>	<b>0,0%</b>		<b>16,0%</b>		<b>84,0%</b>	
Jouer au ballon	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	100,0%	50,0%
<b>Total</b>	<b>0,0%</b>		<b>24,0%</b>		<b>76,0%</b>	
Se promener	0,0%	25,0%	0,0%	0,0%	100,0%	75,0%
<b>Total</b>	<b>12,0%</b>		<b>0,0%</b>		<b>88,0%</b>	
Playmobil	8,0%	17,0%	8,0%	17,0%	85,0%	67,0%
<b>Total</b>	<b>12,0%</b>		<b>12,0%</b>		<b>76,0%</b>	
Faire du bricolage	8,0%	0,0%	15,0%	75,0%	77,0%	33,0%
<b>Total</b>	<b>4,0%</b>		<b>44,0%</b>		<b>52,0%</b>	
Nettoyer la maison	38,0%	42,0%	0,0%	0,0%	62,0%	58,0%
<b>Total</b>	<b>40,0%</b>		<b>0,0%</b>		<b>60,0%</b>	
Jardiner	8,0%	17,0%	8,0%	25,0%	85,0%	58,0%

<b>Total</b>	<b>12,0%</b>		<b>16,0%</b>		<b>72,0%</b>	
Cuisiner	0,0%	25,0%	0,0%	8,0%	100,0%	67,0%
<b>Total</b>	<b>12,0%</b>		<b>4,0%</b>		<b>84,0%</b>	
S'occuper des animaux	15,0%	25,0%	0,0%	0,0%	85,0%	75,0%
<b>Total</b>	<b>20,0%</b>		<b>0,0%</b>		<b>80,0%</b>	
S'occuper de sa famille	0,0%	8,0%	0,0%	8,0%	100,0%	83,0%
<b>Total</b>	<b>4,0%</b>		<b>4,0%</b>		<b>92,0%</b>	
Faire la vaisselle	15,0%	42,0%	0,0%	0,0%	85,0%	58,0%
<b>Total</b>	<b>28,0%</b>		<b>0,0%</b>		<b>72,0%</b>	
Professeur des écoles	0,0%	8,0%	0,0%	0,0%	100,0%	92,0%
<b>Total</b>	<b>4,0%</b>		<b>0,0%</b>		<b>96,0%</b>	
Pompier	0,0%	17,0%	8,0%	17,0%	92,0%	67,0%
<b>Total</b>	<b>8,0%</b>		<b>12,0%</b>		<b>80,0%</b>	
Policier	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	100,0%	75,0%
<b>Total</b>	<b>0,0%</b>		<b>12,0%</b>		<b>88,0%</b>	
Facteur	0,0%	17,0%	8,0%	8,0%	92,0%	75,0%
<b>Total</b>	<b>8,0%</b>		<b>8,0%</b>		<b>84,0%</b>	

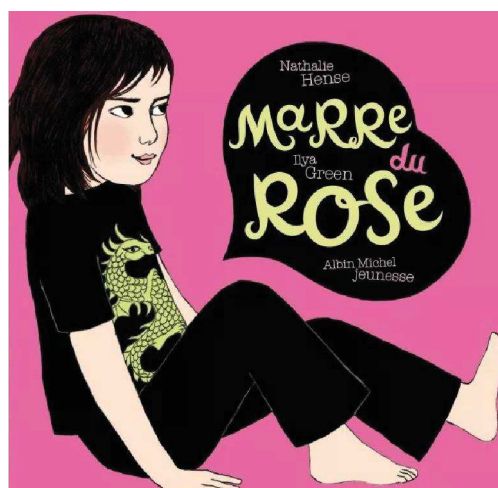
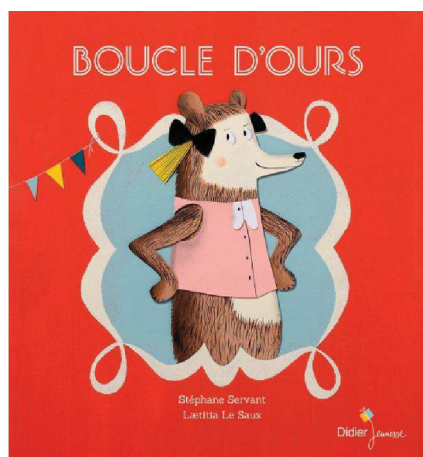
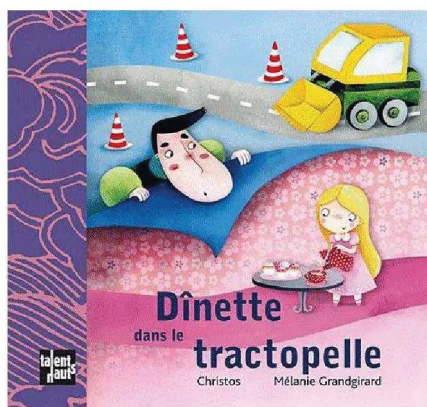
### Annexe VIII

### Questionnaire libre distribué aux élèves de cycle 3

	Fille	Garçon	Les deux
Sports (pratiqué par toi et aussi par les champions)			
Vêtements et accessoires			
Métiers			
Jeux et Jouets			
Activités quotidiennes (S'occuper de la maison et de tous les membres de la famille)			
Autres			

### Annexe IX

**Page de présentation et quatrième de couverture des ouvrages de littérature de jeunesse utilisés.**



**Remerciements**

Ce mémoire n'aurait pas été possible sans l'intervention, consciente, d'un grand nombre de personnes.

Nous tenions, tout d'abord, à exprimer nos remerciements les plus sincères à notre directrice de mémoire, Madame Tiphaine GAUDONVILLE, pour sa disponibilité, sa patience et ses précieux conseils, qui nous ont aidé à construire et à rédiger ce mémoire.

Ensuite, nous voulions remercier nos Maîtres d'Accueil Temporaire, Mme Véronique DEGRAVE et Mr GUERIF Yoann ainsi que sa collègue GAIGÉARD Emilie, de nous avoir laissé effectuer notre recherche dans leurs classes, ainsi que pour leur confiance, leurs recommandations et le temps qu'ils ont accepté de nous consacrer.

Nos remerciements vont également aux élèves et à leurs parents qui ont acceptés de participer à cette démarche.

Enfin nous voulions remercier nos amis et notre famille pour leur soutien moral et intellectuel sans faille. Tout au long de ce travail, leur avis critique et leurs relectures nous ont permis améliorer nos écrits.

Pour terminer, un grand merci à notre collègue de recherche avec qui nous avons passé beaucoup de temps à réfléchir, à discuter, se compléter, se soutenir physiquement et moralement pendant deux années. Sans toi, la qualité et la réussite de cet écrit n'aurait pas été possible. Ta patience, ta motivation et ton sourire nous ont permis de nous dépasser et de nous découvrir en tant qu'enseignante en devenir.

### **Résumé :**

Depuis de nombreuses années, la littérature de jeunesse est en essor dans notre société. Le livre reste un outil indispensable dans le milieu éducatif et personnel. Il permet de transmettre de nombreux messages comportementaux et langagiers au travers de différents personnages et de situations auxquels les enfants peuvent facilement s'identifier. Cependant, il est parfois responsable de la transmission de stéréotypes genrés qui peuvent avoir un impact sur le développement identitaire de l'individu. Le gouvernement a pris en compte ce phénomène et a mis en place des dispositifs pour faire évoluer les pensées stéréotypées.

Mots-clés : littérature de jeunesse ; sexe ; genre ; stéréotype ; éducation

### **Abstract:**

For many years, children's literature has been booming in our society and books remain an indispensable element in the private sphere as well as in the education sector. Books are a means to pass on a lot of behavioral and language messages through different characters and situations to which children can easily identify themselves to. However, they sometimes are responsible for passing on gendered stereotypes which can have an impact on the development of one's identity. The government took this phenomenon into account and set up measures to change stereotypical thinking.

Key words: children's literature, sex, gender, stereotype, education